

A educação enquanto fenômeno social:

Propósitos econômicos, políticos e culturais

2

VANESSA FREITAG DE ARAÚJO
(Organizadora)



Atena
Editora
Ano 2023

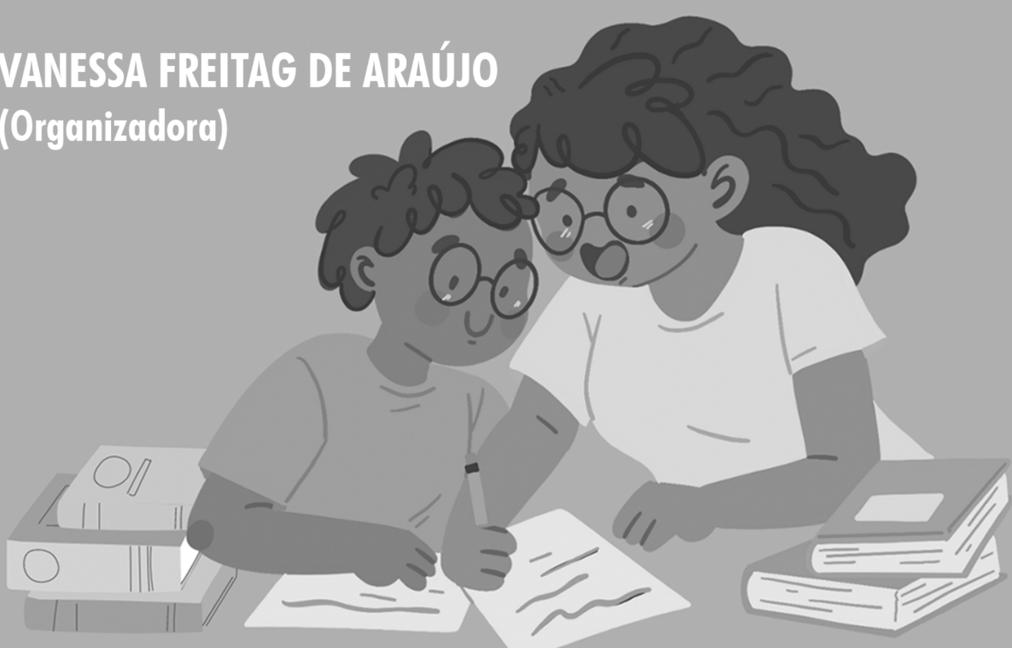


A educação enquanto fenômeno social:

Propósitos econômicos, políticos e culturais

2

VANESSA FREITAG DE ARAÚJO
(Organizadora)



Atena
Editora
Ano 2023

Editora chefe
Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Editora executiva
Natalia Oliveira
Assistente editorial
Flávia Roberta Barão
Bibliotecária
Janaina Ramos
Projeto gráfico
Camila Alves de Cremo
Ellen Andressa Kubisty
Luiza Alves Batista
Nataly Evilin Gayde
Imagens da capa
iStock
Edição de arte
Luiza Alves Batista

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

A educação enquanto fenômeno social: propósitos econômicos, políticos e culturais 2

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Maiara Ferreira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadora: Vanessa Freitag de Araújo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 A educação enquanto fenômeno social: propósitos econômicos, políticos e culturais 2 / Organizadora Vanessa Freitag de Araújo. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2023.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-258-1475-9
DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.759233105

1. Educação. I. Araújo, Vanessa Freitag de (Organizadora). II. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A organização deste livro configurou-se como uma oportunidade ímpar de reunir pesquisadores que têm como uma de suas prioridades profissionais a dedicação à Educação. Este livro integra a coleção **"A educação enquanto fenômeno social: propósitos econômicos, políticos e culturais"**, composta por três volumes. Cada livro da coleção traz, em seu bojo, um objeto de reflexão que foi pensado para abrir a possibilidade da leitura, da contemplação e do aprofundamento das questões pensadas como fundamentais para a educação contemporânea.

Contrários à ideia de educação assistencialista, que prima pela subserviência, e em defesa de um processo educativo que visa a contribuição para a humanização e a emancipação dos indivíduos, os capítulos versam sobre possibilidades de, com formação docente consistente e compromisso ético, realização de intervenções pedagógicas e de gestão plenas, que dialogam com diversas áreas do conhecimento, em diferentes contextos (geográficos, inclusive).

A educação é um fenômeno exclusivamente humano. É por intermédio da educação, mediada pelas relações sociais, que o sujeito desenvolve aptidões, capacidades e funções psicológicas que constituem sua inteligência e personalidade. O processo educativo institucionalizado tem por finalidade, nestas perspectivas, despertar nos indivíduos os conhecimentos necessários à essência humana, no qual o professor é um elo insubstituível entre o educando e o patrimônio cultural a ser conquistado.

É essencial destacar a função da Atena Editora na divulgação acadêmica e a dedicação dos pesquisadores para o desenvolvimento da ciência, mesmo que o contexto contemporâneo não se mostre favorável. Esperamos, com estas obras, ampliar o debate sobre a educação enquanto um fenômeno social e suas implicações econômicas, culturais e políticas.

Desejamos, portanto, uma provocativa e engajada leitura.

Vanessa Freitag de Araújo

https://doi.org/10.22533/at.ed.75923310519

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA, PLANO DE INTERVENÇÃO E O DESAFIO DE ENSINAR NO ENSINO FUNDAMENTAL II. PROBLEMÁTICA: COMO AVALIAR A APRENDIZAGEM? COMO FAZER INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA?

Data de aceite: 02/05/2023

Vitoriana Morinigo
Professora de Geografia da Educação básica do Estado de Mato Grosso na instituição SEDUC-MT. Coordenadora de Gestão Pedagógica Regional -DRE do Polo de Pontes e Lacerda SEDUC-MT

Andréa Perez Leinat
Professora Formadora de Pedagogia na DRE-Pontes e Lacerda/Seduc-MT

RESUMO: Esta pesquisa traz reflexão sobre o uso da avaliação diagnóstica em sala de aula desenvolvida pelos professores do ensino fundamental para os 8º anos no segundo semestre de 2021, na escola estadual São José do município de Pontes e Lacerda-MT. Deste modo o objetivo da avaliação será a busca da defasagem relacionada as habilidades que os alunos tem que devolver para terem capacidades de seguir com seu aprendizado no ano seguinte, diante do exposto buscamos resposta para o questionamento: Como avaliar a aprendizagem? Como fazer investigação e intervenção pedagógica? Sendo assim foram aplicadas a avaliação diagnóstica para buscar a resposta a tal questionamento, após aplicada foram recolhidas e corrigidas pelos professores cada qual em sua disciplina, após foram feitos gráficos para ver a defasagem por aluno, por turma e por habilidades. Com esta metodologia de avaliação na busca de aprendizagem ativa podemos detectar onde deve ser potencializada o ensino e aprendizagem do estudante e da turma por habilidades. No decorrer do trabalho utilizamos a avaliação como metodologia em sala de aula, após fora construído gráficos para analisar onde havia necessidade de intervenção pedagógica tivemos como foco principal a avaliação, o gráfico e o plano de intervenção e a relação professor com o planejar em sala de aula e neste planejar o foco foi o plano de intervenção buscando relacionar com os acertos e erros de cada disciplina avaliada. Neste sentido podemos observar e analisar que a avaliação diagnóstica que os professores organizaram e aplicaram trouxe subsídio para planejar aulas com foco nas dificuldades dos alunos e assim buscar metodologia e solução com atividades a serem desenvolvidas tendo assim uma aprendizagemsistematizada.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação, plano de intervenção e o desafio de ensinar.

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de uma pesquisa sobre avaliação diagnóstica interna que foi aplicada e analisada na unidade escolar para os 8 anos, esta ação foi realizada no retorno de aulas presenciais em 2021, na primeira semana das aulas presenciais reuni com os professores dos oitavos anos apresentei a proposta da avaliação diagnostica que seria aplica cada a turma, os docentes fizeram analise das a habilidades e conteúdo que estava na avaliação e concordaram com aplicação da avaliação diagnóstico. Durante dois dias da semana seguinte foram feitas as avaliações a todas as turmas do oitavo anos. Após aplicação da avaliação diagnóstica in lócus os professores da turma corrigiram as avaliações. Após tal ação vem o questionamento o que fazer? Como fazer? Analise dos resultados desta avaliação.

Para responder estes questionamentos precisamos ter clareza de sobre avaliação diagnóstica, que é uma ferramenta que traz informações sobre o quanto os estudantes dominam determinados conhecimentos, habilidades e competências. É possível, dessa forma, mapear os pontos fortes e de dificuldade da turma e de cada aluno, em específico, o que funciona de fato como um diagnóstico.

O que fazer com o resultado? E Como Fazer? O primeiro passo foi realizado, com o resultado na mão devemos ir para o segundo momento que é fazer o mapeamento dos erros e acertos para assim fazer a intervenção Pedagógica. Luckesi diz que:

> O ato de avaliar é um ato de investigar, enquanto a ciência estuda como funciona a realidade, a educação estuda sua qualidade. Ambas se servem de rigorosos recursos metodológicos: a ciências descreve e interpreta a realidade; a avaliação descreve-a e qualifica-a. ao desvendar a qualidade da realidade, a avaliação oferecerá ao gestor de uma ação ou de uma instituição bases consistentes para as suas decisões e seu agir. (LUCKESI, 2017, P.171).

Como diz Luckesi à avaliação é um ato de investigação para saber onde intervir, para tal ação é necessário usar o mapeamento das turmas onde visualizamos os acertos erros dos estudantes horizontalmente e verticalmente, neste instrumento tem as habilidades avaliadas, as disciplinas avaliadas e o nome de cada aluno segue o modelo usado para registrar os dados coletados para análise do resultado daavaliação.

Escola São José

ESCOLA ESTADUAL "SÃO JOSÉ"

O CAMINHO PARA NOVAS GERAÇÕES:

Avaliação Diagnóstica

ALUNOS 8° ano B	01	02	03	04	05	06	07	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	T. Acertos
	português				inglês			ed. física			artes			ciências			matemática				história			
	1-EF67LP29	2-EF67LP29	3-EF67LP01	4-EF67LP03	5-EF07LI07.1MT	6-EF07LI07.1MT	7-EF07LI07.1MT	8-EF69EF06 (DRC)	9-EF69EF17(DRC)	10EF67EF21 (BNCC/DRC)	11-EF69AR04	12-EF69AR11.1MT	13-EF69AR25.1MT	14-EF07CI13	15-EF07CI13	16-EF07CI09.1MT	17-EF07MA10	18-EF07MA32	19-EF07MA10	20-EF07MA32	EF07HI02	EF07HI13	EF07HI17	
	A	A	A	A	E	A	A	A	E	E	E	E	A	A	A	A	E	A	E	E	E	C	E	14
	A	E	A	E	E	A	A	E	A	E	A	E	A	E	A	A	E	E	E	E	A	A	E	12

Figura 1, (organizado por Vitoriana Morinigo).

Com este instrumento em mãos o professor poderá fazer analise com profundidade para assim intervir nas habilidades onde estudante ou estudantes tiveram mais dificuldades. Com nos remete Luckesi:

> A avaliação, em si, é dinâmica e construtiva, e seu objetivo, no caso da prática educativa, é dar suporte ao educador (gestor da sala de aula), para que haja da forma a mais adequada possível, tendo em vista a afetiva aprendizagem por parte do educando. (LUCKESI, 2017,P.176).

Com a avaliação corrigidas e sabendo quais habilidades estavam frágeis, ou seja, habilidades que devem ser potencializadas por turmas e alunos devem-se pensar no plano de intervenção.

HABILIDADES E AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Toda avaliação que aplica em uma unidade escolar de MT deve ter base teórica o currículo de Mato Grosso. O Documento de Referência Curricular de mato Grosso. Neste sentido o DRC/MT, é organizado da seguinte forma:

> No Ensino Fundamental, cada área de conhecimento é composta por um conjunto de competências específicas de área, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dos nove anos. Essas competências evidenciam como as dez competências gerais se expressam nessas áreas.Nas áreas que acolhem mais de um componente curricular (Linguagens e Ciências Humanas), também definem competências específicas de cada componente (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Geografia e História) a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo do ensino fundamental. As competências específicas possibilitam a articulação horizontal entre as áreas, perpassando todos os componentes curriculares, e também a

> articulação vertical, ou seja, a progressão entre os Anos Iniciais e os Anos Finais e a continuidade das experiências dos estudantes, considerando suas especificidades. (DRC/MT/2018. P.18)

Desta forma as habilidades analisadas e que foram diagnosticadas tem como referência o Documento de Referência Curricular do estado de Mato Grosso(DRC) de 2018, as habilidades foram, Português habilidades 29 que teve dois itens sobre análise e Linguística/Semiótica, habilidade 01 sobre leitura, Habilidade 03 sobre Campo jornalístico-mediático, Inglês habilidade 07LI07.1MT sobre Estratégia de Leitura foram cobrados 03 itens nesta habilidade de inglês, educação física 69 e 06 (DRC) sobre Esportes, 69 e 17 (DRC), sobre lutas no Brasil, 67 EF21 sobre Práticas Corporais meio ambiente e saúde, artes habilidades AR04 artes sobre visuais, 69AR11.1MT sobre danças, 69AR25.1MT sobre artes cênicas, 07CI13 sobre terra e universo, 07CI13 07CI09 1mt sobre vida e evolução, Matemática habilidade MA10 sobre números, 07MA32 sobre grandezas e medidas, história 07HI02, sobre nós e o outro, 07HI13 sobre Europa Moderna em Formação, 07GE09 sobre Formas de representação e pensamento espacial,07GE10.

Após a análise foram organizados os planos de intervenções de cada disciplina que teve como objetivos sanar as defasagens diagnosticadas em cada disciplinaespecifica.

ANALISE DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA E PLANO DE INTERVENÇÃO

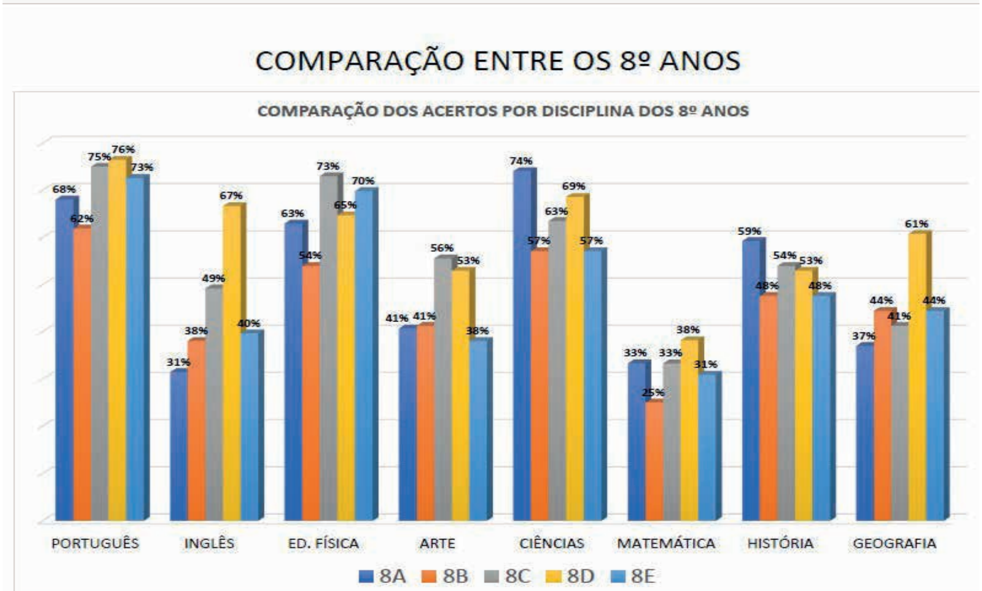
O Estado de Mato Grosso organizou o currículo da educação qual denominamos Documento de Referência curricular do estado de Mato Grosso (DRC/2018), tendo como base o currículo Base Nacional comum curricular (BNCC), deste modo avaliação diagnóstica elabora e aplicada teve aporte teórico e metodológico as habilidades do currículo de MT.

A avaliação diagnóstica interna in-loco aponta o caminho para o docente e o estágio em que se encontram os estudantes, tanto da turma como um todo. Permite detectar as dificuldades e as possibilidades de avanços para o planejamento das atividadespropostas.

Esse tipo de avaliação fornece informações fundamentais para o professor fazer avançar a prática pedagógica tanto no sentido de vencer dificuldades apresentadas pelos estudantes no processo de construção do conhecimento quanto para o professor refletir sobre a sua prática pedagógica em sala de aula. A avaliação da aprendizagem é o processo mediador da construção do conhecimento e possibilita ao professor refletir sobre o seu fazer pedagógico.

> É fora de dúvida que a aprendizagem do aluno é, também, suscitada pelos seus interesses e necessidades. Entretanto, quando ela se baseia na experiência espontânea, os resultados são casuais, dispersos, não sistematizados, a escola deve fazer muito mais do que isso, pois sua função é introduzir os alunos nos domínios do conhecimentos sistematizados, habilidades e hábitos para que, por meio deles, desenvolvam suas capacidades mentais. Por isso, a atividade de estudo deve ser sistematicamente dirigida e orientada. (LIBÂNEO, 2013, p. 113)

Seguindo as análises dos gráficos os professores organizaram e aplicaram seu plano de intervenção.



Gráfica 1. 0 Organização Franciele Nantes

Neste gráfico **(1.0)**, fazemos a leitura de todos os 8º anos da escola Estadual São José, nele observamos que a disciplina de ciências teve uma porcentagem maior todas as turmas.

Uma outra leitura que podemos observar nos gráficos e na disciplina de Matemática todas turmas tiveram um índice acertos baixos em relação as outras disciplinas.

Neste gráfico abaixo (**1.2),** temos podemos temos dados sobre as disciplinas da área de conhecimento da Linguagem, onde observamos que na Disciplina de Educação física na habilidade 21 todas as turmas tiveram porcentagem baixas onde o assunto é sobre Práticas Corporais meio ambiente e saúde, seguindo a análise das habilidades as turmas tiveram uma porcentagem baixa na habilidade de artes 11.1 MT, sobre danças desta forma os professores desta disciplina devem organizar e alinhar em seu plano de intervenção atividades com foca nas habilidades citada acima para sanar as defasagem de aprendizagem.

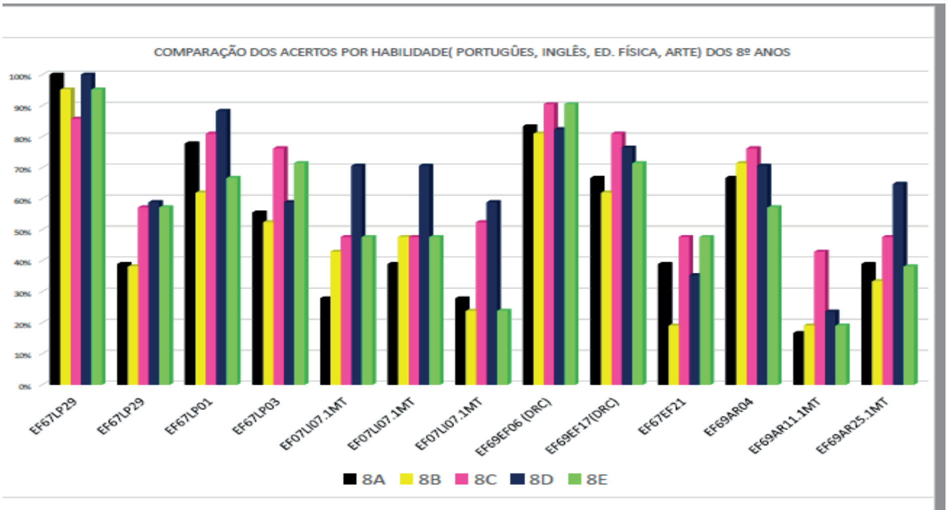


Grafico 1.2

Seguindo com analise agora no gráfico baixo **(1.3),** podems fazer comparação realcionada as disciplinas de Matemática e das ciências Hunmanas que é composto por Geografia e História, no grafico observa-se que a habilidade 32 de matemática teve porcemntagem baixa em todas as turmas esta habilidade tras conheciemnto sobre sobre grandezas e medidas e observa –se que em história as turmas também tiveram menos acertos na habilidade 02 que trata sobre nós e o outro tendo que ser ptencializado no plano de intervenção.

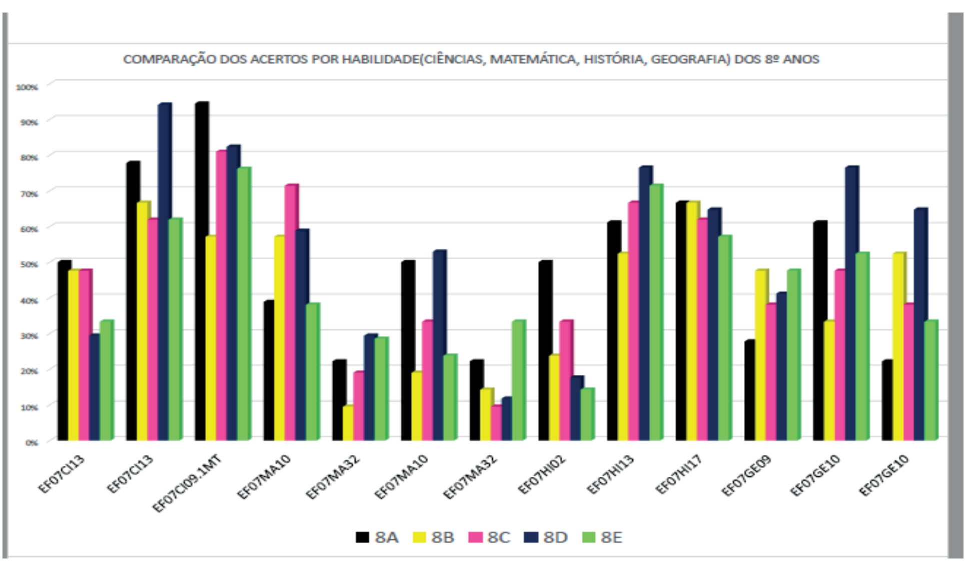


Grafico 1.3

No gráfico (1.4), onde há comparação dos acertos por habilidade entre todos os 8º anos, observamos que o 8º D teve um índice de porcentagem elevado em relação as demais turmas. Trabalhar com Gráficos tabelas, mapeamentos e plano de intervenção pedagógica é de grande relevância no fazer pedagógico, pois assim podemos ajudar nossos alunos onde eles têm dificuldades de aprendizagem lembrando que o trabalho está voltado para aprendizagem dos estudantes tendo como base o currículo do Estado de matogrosso.

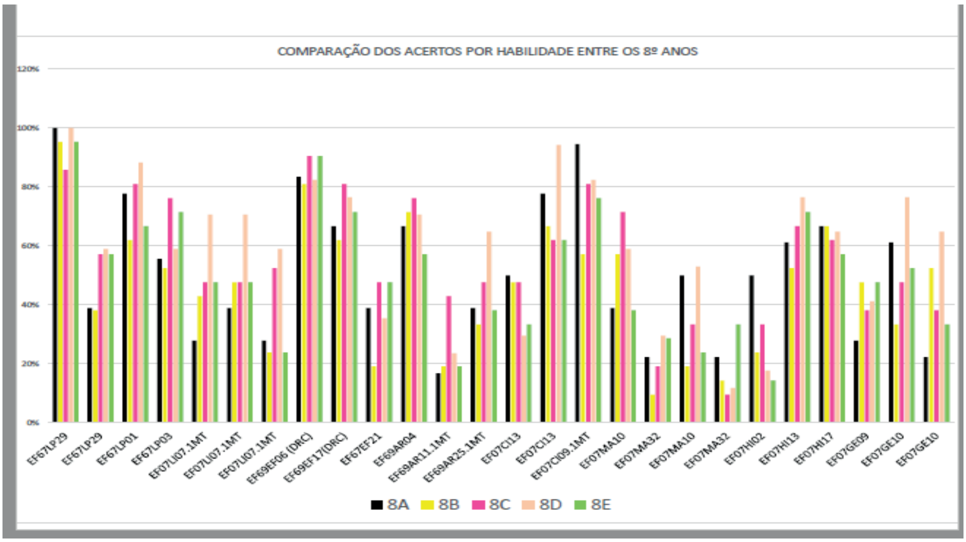


Grafico 1.4

Diante do resultado da avaliação diagnóstica e sabendo onde intervir, foram planejado e executado os Planos de interveção feito pelos professroes dos oitavos anoscada professor analisou os graficos e elaborama os plano de intevenção. Tendo como base o modelo a seguir, de plano de intereveçãopedagógica.

Público Alvo:	
Professora:	
Tema:	
Habilidades:	
Objetivo:	
Objeto de Conhecimento (Conteúdo):	
Metodologia:	
Avaliação:	

Figura 2.0 Organizado por Vitoriana Morinigo

Sabemos que toda ação pedagógica deve ser planejada e aplicada para sanar as dificuldades dos alunos e alunas e assim foi elaborado, executado com foco voltado para o ensino e aprendizagem dos estudantes. Seguindo a literatura de Libâneo que escreveu:

> Na elaboração de plano de aula, deve-se levar em consideração, em primeiro lugar, que aula é um período de tempo variável.dificilmente completamos numa só aula..., pois o processo de ensino e aprendizagem se compõe de uma sequencia articulada de fases: preparação, e apresentação de objetivs, conteúdos e tarefas. (LIBÂNEO, 2013, p.267).

O Documento de Referência Curricular do estado de Mato Grosso 2018 nos proporciona a base do que ensinar e como ensina descreve que :

> A intervenção pedagógica é uma ação que está intimamente ligada ao Planejamento, por encontrar-se intrinsicamente imbricado o reconhecimento das diferenças existentes entre os níveis de aprendizagens dos estudantes e a necessidade da tomada de decisões acerca das expectativas que os professores têm em promover a aprendizagens de todos. Por isso, trazemos a reflexão sobre o conceito de Intervenção Pedagógica como sendo uma interferência intencional e responsável feita pelo docente no processo educativo em situação de superação ou potencialização, em que estão implicados o ensino, a aprendizagem e a gestão delas. Ampliando essa discussão, a ação Interventiva Pedagógica é um conjunto de métodos, técnicas e estratégias a serem desencadeadas ao longo do processo de ensino e aprendizagem, com o objetivo de mediar a mesma. DRC/MT2018, p.30

Desta forma foi elaborado e executado o plano de intervenção de cada disciplina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em meio a tantas alternativas que temos hoje em relação ao meio tecnológicos, cabe ao professor e/ou educador escolher o que se adéqua melhor em sua disciplina para ensinar no dia-a-dia para os alunos nas diversidades em sala de aula. E que essa escolha possa trazer a todos o aprendizado e conhecimento, tornando a sala de aula um mundo mais interativo e prático que busca a relação entre o aprender e oensinar.

Conduzir uma sala de aula é tarefa que exige empenho de toda a comunidade escolar. E por isso que em todo início de período letivo o foco está voltado a desenvolver um planejamento eficiente e que proporcione à escola o destaque e os resultados esperados. Porém, muitas vezes, os planos e as ações pensadas podem não dar tão certo quanto o previsto. Quando isso acontece é necessário repensar e, muitas vezes, desenvolver um projeto de intervenção pedagógica com foco nas dificuldades dosestudantes.

Para conseguir que sua organização de um trabalho com aprendizagem ativa deve-se respeitar pontos como a realidade dos educandos, pois é dela que a aprendizagem fara sentido, sensibilizá-los para aprender, fazer pesquisa sobre a teorização para o objeto do conhecimento a ser ensinado, hipótese de solução sobre o objeto de conhecimento isso após a teorização e por fim colocar em prática o que foi ensinado onde o estudante criar

algo para resolver o que foi aprendido.

Por fim, incutir no aluno as diversas ações metodológicas para resolver uma situação problema daquilo que foi ensinado, as ferramenta certa na hora de ensinar, um seminário, um jogo pedagógico, uma leitura de leite uma, gravação para explicar o assunto aprendido, uma linguagem gráfica, fotográfica, uma situação problema, ou gêneros textuais e outros métodos, servem de alerta para nós professores, que precisarmos aprender a gerenciar vários espaços interligados de forma aberta, equilibrada e inovadora, pois só assim avançaremos de verdade e poderemos falar de aprendizagem sistematizada e de qualidade na educação.

Espera-se que esta pesquisa sobre avaliação diagnóstica sirva como ponto de apoio nas ações didáticas dos companheiros (a) que atuam na educação básica e que buscam novos caminhos para que realmente seus alunos aprendam, pois, o objetivo da pesquisa em busca da resposta sobre: Como avaliar a aprendizagem? Como fazer investigação e intervenção pedagógica? Desta forma podemos ter clareza se o ensino foi concretizado com sucesso, pois confirmamos que com a avaliação diagnóstica é possível através de planos de intervenção e com metodologias ativas o aluno consegue sanar as dificuldades que o objeto do plano de intervenção. Deste modo é importante salientar que por meio da vontade e do trabalho comprometido com a construção de uma sociedade mais ética é possível construir modificações significativas no aprender dos nossos alunos e alunas, assim como em nossa profissão.

REFERÊNCIAS

Documento de referência curricular para Mato Grosso-concepção para educação básica- SEDUC2018.

GANDIN, Danilo- A prática do planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, políticos religiosos e governamental- 20. Ed. –Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos- Didática 2 ed.-São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos- Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico -1. Ed. –São Paulo: Cortez,2011.

TARDIF, Maurice- Saberes docentes e formação de profissional 9. Ed-Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ZABALA, Antoni- A prática educativa: como ensinar; tradução Ermani F. da F. Rosa-Porto Alegre: Artmed, 1998.

CAPÍTULO 2

CONSIDERAÇÕES ACERCA DO DIREITO DO ALUNO AUTISTA DE TER ACOMPANHANTE ESPECIALIZADO NA REDE DE ENSINO

Data de aceite: 02/05/2023

Otávio Barduzzi Rodrigues da Costa

RESUMO: O objetivo desse artigo é tecer considerações acerca do parágrafo único, artigo 3º, da lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Em tal dispositivo se verifica o direito a acompanhante especializado em caso de comprovada necessidade para o aluno autista em ensino regular. Também visa discutir como deve ser a ação que peticiona tal direito. A metodologia é um misto de analise bibliográfica, jurisprudencial e um estudo de caso já autorizado pela representante legal do aluno. Espera-se com isso esclarecer alguns pontos acerca desse direito.

PALAVRAS-CHAVE: autismo, educação e integração, sociologia do direito, direito, lei Nº 12.764/2012

ABSTRACT: The purpose of this article is to comment on the sole paragraph, Article 3, of Law No. 12,764, of December 27, 2012, which institutes the National Policy for the Protection of the Rights of People with Autism Spectrum Disorder. In this device, the right to a specialized companion is verified in case of proven need for the autistic student in regular education. It also aims to discuss how the action that petitions such a right should be. The methodology is a mixture of bibliographic, jurisprudential analysis and a case study already authorized by the student's legal representative. This is expected to clarify some points about this right.

KEYWORDS: autism, education and integration, sociology of law, law, law No. 12.764/2012

1 I INTRODUÇÃO

O objetivo desse artigo é tecer considerações acerca do parágrafo único, artigo 3º, da lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Em tal dispositivo se verifica o direito a acompanhante especializado em caso de comprovada necessidade para o aluno autista em ensino regular.

A metodologia é um misto de analise

bibliográfica, jurisprudencial.

A relevância está ligada a direitos da igualdade de âmbito constitucional. O princípio da igualdade pressupõe que as pessoas colocadas em situações diferentes sejam tratadas de forma desigual: “Dar tratamento isonômico às partes significa tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na exata medida de suas desigualdades”. (NERY JUNIOR, 1999, p. 42).

A problemática está no fato de que nem sempre esse direito é cumprido, ou se é não é de modo efetivo. A maioria das escolas não tem profissional especializado, quando tem e´ uma única professora, nem sempre especializada em autismo, mutas vezes apenas especializada em educação especial, que atende todas as patologias da escola apenas algumas horas da semana, o que implica em pouca ou nenhuma eficácia da lei.

O autismo pode ser definido como um transtorno no qual o portador tem dificuldades de interação com o mundo ao seu redor. Não se trata de uma patologia que pode ser estigmatizada, mas um transtorno, de causas ainda desconhecidas, com relações psíquicas e neurológicas, que impõem um padrão de comportamento diferente ao seu portador.

2 I CONSIDERAÇÕES SOBRE O AUTISMO E EDUCAÇÃO DO AUTISTA

Depreende-se dos diversos elementos angariados que o autismo é uma incapacidade complexa do desenvolvimento mental que tipicamente aparece durante os três primeiros anos de vida, é o resultado de um desarranjo neurológico que afeta o funcionamento do cérebro, sendo um dos mais graves distúrbios da comunicação humana. Doença grave, crônica, incapacitante, caracteriza-se por lesar ou diminuir o ritmo do desenvolvimento normal de uma criança, a qual apresenta reações anormais quando deparam com sensações como ouvir, ver, tocar, degustar, etc. De origem grega a palavra “autos” significa “si mesmo”. Costuma-se dizer que os autistas vivem em um mundo interior, particular, praticamente indevassável. Sua incidência é de 4 a 5 em um universo de 10 mil nascidos conforme referências internacionais, porquanto não são conhecidos os dados brasileiros. Assim, percentualmente a sua incidência na população deve girar em torno de 0,04% a 0,05%. Grande maioria dos autistas é afetada por aparente retardamento mental.

O autismo foi identificado na década de 1940, pelos médicos Leo Kanner e Hans Asperger. Obviamente é um estado que sempre existiu em todas as épocas e culturas (FRITH, 1991). Segundo a definição de Asperger (idem):

> O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) — é uma condição de saúde caracterizada por déficit na comunicação social (socialização e comunicação verbal e não verbal) e comportamento (interesse restrito e movimentos repetitivos). Não há só um, mas muitos subtipos do transtorno. Tão abrangente que se usa o termo “espectro”, pelos vários níveis de comprometimento — há desde pessoas com outras doenças e condições associadas (comorbidades), como deficiência intelectual e epilepsia, até pessoas independentes, com vida comum, algumas nem sabem que são autistas, pois jamais tiveram

> diagnóstico. (op. Cit, p.41) (tradução livre)

Atualmente, sem levar em conta as subnotificações estima-se segundo (*Center of Deseases Control and Prevention*), órgão oficial estadunidense de saúde, existe hoje um caso de autismo a cada 110 pessoas. Assim, estima-se que o Brasil, com seus 200 milhões de habitantes, possua cerca de 2 milhões de autistas (DIAS, 2015).

Segundo o dizer da Presidente da "Casa do Autista" Márcio Tolipan (2002), os autistas de "baixo funcionamento" são os que mais dificuldades encontram para conseguir o tratamento adequado porque o Estado não cumpre a sua obrigação na área, sendo que o existente é particular e "caro" para a grande maioria da população. Realmente, tais autistas precisam de atendimento individualizado e com uma multiplicidade de profissionais, numa carga horária intensiva ou integral.

> "Estes tratamentos alcançam excelentes resultados na modalidade de residência terapêutica". "À classe pobre resta ficar implorando bolsas nas instituições, e, quando consegue, fica eternamente à mercê de tê-las retiradas, ficando reféns das instituições que, muitas vezes, obrigam as famílias a vender carnês, que nada mais são do que o pagamento de mensalidades de forma disfarçada"(TOLIPAN, 2002, p. 32).

Colocou ainda a Presidente que é preciso entender que a família não dispõe de preparo para lidar com a complexa questão do autismo. Necessário se torna o tratamento especializado e orientação aos pais paralelamente aos cuidados direcionados ao doente. Complementou a Presidente, também mãe de uma criança autista:

> "a Casa do Autista tem se colocado à disposição da Secretaria Estadual de Saúde para colaborar na implantação de residências terapêuticas, sem ter tido, por parte deste órgão, qualquer retorno, quanto à disponibilidade de colaboração. Foram várias reuniões com a equipe de saúde mental, sem qualquer resultado efetivo"
>
> "autistas pertencentes a famílias de menor nível social e econômico encontram-se totalmente desamparados, em situação calamitosa. O pai do autista sente-se no interior de um vácuo de informações, não existindo instituição governamental que confira alguma direção a tomar, algum caminho a percorrer". (idem)
>
> Aduziu:
>
> "(...) tem conhecimento que nas periferias e nos lugares mais pobres existem autistas vivendo em condições sub-humanas, não lhes sendo propiciado qualquer progresso".
>
> Disse que não existe entidade estatal que forneça o tratamento especializado ao autista, sendo que, eventualmente, o Estado repassa verbas para algumas entidades não governamentais. Porém, esclareceu que tais valores são ínfimos, pelo que insuficientes para manter o funcionamento das instituições que se valem de outras fontes de renda. Asseverou que dependendo do caso, considerada a gravidade da doença, é que se decide sobre a adequação do período de tratamento, ou seja, integral ou não. Finalizou:
>
> "(...) o tratamento a ser dispensado a um autista não é o mesmo que é devido

> a um deficiente mental padrão, ou seja, o autista necessita de tratamento especial, multidisciplinar, envolvendo as áreas de Saúde, Educação e Assistência". (Ibidem p. 33)

Relevante também foi a contribuição do especialista em autismo infantil, o Dr. Raymond Rosenberg (CREMESP 18045 — Rua Sampaio Vidal, 256, Tel/Fax 282-2088 — 282-2929 — 852-9696 — Jardim Paulistano — São Paulo). Este médico é Fellow da American Academy of Child Psychiatry, Alumnus da Meninger Foundation, Ex-Diretor da Henry Schumaker Children`s Unit e Ex-Residente do Hospital das Clínicas da Universidade de São Paulo, pelo que fala com propriedade sobre o assunto Esclareceu:

> "a) o autismo infantil é uma alteração de desenvolvimento humano, severa, que se inicia antes dos três anos de idade. As áreas atingidas são: socialização, comunicação, desenvolvimento de padrões no uso dos objetos. Tais alterações são extremamente incapacitantes, pois impedem a aquisição de repertório comportamental condizente à adaptação nas atividades da vida diária. b) não podemos classificar os 'tipos de autismo'. Porém, podemos ter graus severos, moderados e leves. Esta gradação irá depender do grau de inteligência, capacidade de fala (mesmo que não comunicativa), nível de enfermidade(s) orgânica(s) concomitante, nível sócio-econômico dos pais e capacidade de continência que estes últimos têm em relação ao filho autista. c) o diagnóstico pode ser feito precocemente, ou seja, já entre os 14 e 20 meses de idade. d) quanto mais precoce for feito o diagnóstico mais precoce será a intervenção e mais fácil será a adaptação e o ensino do autista. e) o autista necessita de tratamento especializado nas seguintes áreas: comunicação (fonoaudiologia), aprendizado (pedagogia especializada), psicoterapia comportamental (psicologia), psicofarmacologia (psiquiatria infantil), capacitação motora (fisioterapia) e diagnóstico físico (neurologia). f) Dependendo das cidades há algumas salas de educação especial no ensino Público. São raras e posso mencionar São José do Rio Preto e São Vicente. A grande maioria está nas APAEs, que cuidam dos autistas muitas vezes confundindo-os com retardo mental. O Poder Público auxilia direta ou indiretamente as APAEs. g) sem atendimento especializado o indivíduo autista não tem condições de desenvolver-se. Embora muitas famílias sejam continentes dos comportamentos "bizarros" apresentados e amem o indivíduo autista, elas não têm capacidade de "normalizar" o desenvolvimento alterado. h) o indivíduo autista de família pobre é amado, porém o seu comportamento é tão desviado que ele não recebe dos pais uma atenção em tempo adequado, pois todos os membros da família necessitam estar envolvidos na captação de renda. Muitas vezes, para não dizer na totalidade dos casos, o autista é deixado em casa sozinho ou sob o cuidado de alguém (familiar que não participe na captação de recursos pelos... ou vizinho que é caridoso) que não tem treino para cuidar do mesmo. Com a falta de preparo e a incompreensão das dificuldades do indivíduo autista, os cuidadores acabam por negligenciá-lo e até, às vezes, abusá-lo nas tentativas leigas de "educá-lo" (...)".

Por fim o renomado especialista colocou-se à disposição daqueles que têm como missão dar ao indivíduo autista seu direito de cidadania. De concluir-se, pois, sobre a necessidade de conferir tratamento gratuito especializado ao autista, bem como da insuficiência da atenção estatal na área. A lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que

institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista define autismo em seu bojo da seguinte maneira:

> Art. 1º Esta Lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução.
>
> § 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:
>
> I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;
>
> II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. (BRASIL, 2012)

Assim se pretende trazer luz a esse problema no intuito de discutir algumas posições.

3 | O DIREITO A ACOMPANHANTE ESPECIALIZADO

Não se trata de professor especializado. Na educação inclusiva, o professor é único na sala. O direito aqui é um acompanhante que deverá acompanhar o aluno que necessita em sua trajetória educacional, que poderá ajudar a superar suas limitações em sala de aula.

Esse profissional exige especialização que pode ser pedagogo, psicólogo, psicopedagogo desde que especializado em autismo ou em educação especial com foco de pesquisa em autismo. Tal afirmação não passa de parte de conjectura. Isso porque há falta de regulamentação da lei. No entanto ela é clara em se ter especialização, ou seja, no mínimo profissional graduado com especialização *latu sensu*.

A falta de regulamentação, já é um problema em si. Seria necessário urgente uma regulamentação da lei. Atualmente está ainda em tramite na Comissão de constituição e justiça uma regulamentação encomendada pelo deputado Pedro Francisco Uczai que encomendou uma regulamentação do departamento de educação especial do UFSC, mas que ainda não foi proposta a votação para aprovação na Câmara.

Não é também um direito absoluto. Ou seja, não é todo diagnosticado com TEA que terá direito a acompanhante especializado. Apenas aquele com comprovada necessidade. E como se aufere essa necessidade? Através de laudo técnico médico. Geralmente o médico especialista, pediatra, neuropediatra ou psiquiatra infantil que acompanha o aluno. Pela falta de regulamentação da lei, nada impede que esse laudo seja emitido por psicólogo ou psicopedagogo.

No nosso estudo de caso, que é um cliente do autor do presente artigo, que gerou ação, há dois laudos de psiquiatra infantil, um pediatra, um neuropediatra, um psicólogo um psicopedagogo e um pedagogo especialista, ou seja sete laudos indicando a necessidade e mesmo assim a escola municipal se recusa a fornecer o profissional, o que gerou ação.

4 I A AÇÃO REQUERIDA

A ação tem competência da vara da infância e juventude, portanto de direito público, embora possa julgar direitos *erga omnes,* trata-se de direito especializado *sui generis* de interesse de proteção por toda comunidade. Segundo o professor J. M. de Carvalho, ao comentar a função da justiça da infância e juventude afirma ser de direito público:

> Não obstante a disposição do Regimento Interno, ***data venia,*** a Câmara Especial se enquadra no Direito Público, isto porque, julga direitos das crianças e dos adolescentes quando há omissão do Estado, no tocante a medicamentos, escola, transporte escolar e outros. Interfere no poder familiar dos pais, quando suspende ou destitui maus pais deste poder/dever. Determina registros de nascimento e correções necessárias. Determina, ainda, o cancelamento do registro de nascimento original no caso de adoção. Aplica sanções a entidades públicas quando descumprem as normas estatutárias e regulamenta festas populares. (CARVALHO, 2012, p. 128)

Nas comarcas onde não há justiça especializada, e que se requeira tal direito da escola pública, a competência será da vara da fazenda pública. Isso porque figurará como réu a educação pública, seja municipal ou estadual. Segundo o VIGLIAR:

> "As varas de Fazenda Pública processam e julgam causas cíveis em que figurem como parte o Estado, os municípios, suas autarquias, as empresas públicas, as sociedades de economia mista e as fundações de direito público – como autor ou como requerido. (2003, p 92)

Caso o requerimento seja dirigido a uma das poucas escolas de ensino básico federal (*ad exemplia,* Institutos federais, colégio militares, Colégio Dom Pedro II) a competência absoluta será da vara federal. Nas comarcas sem vara especializada será da vara cível ou, na falta desta, vara geral.

Nos fatos deve expressar suscintamente a necessidade e laudos que implicam o direito do aluno.

A fundamentação abaixo pode ser usada de modo livre.

O direito preconizado no Parágrafo único do artigo 3º da LEI Nº 12.764, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista **garantindo ao autor acompanhante especializado na escola**.

Outrossim os relatórios pedagógicos devem indicar que a criança não está alcançado seu devido desenvolvimento, tendo direito de estar na escola próxima a sua residência em respeito ao ECA.

Sobre isso já decidiu o colendo STJ:

> O autista tem direito ao melhor tratamento especializado, o que engloba, inclusive, instituições particulares, haja vista que o Estado não tratou de se adequar às exigências da sociedade política. Desse modo, forçoso reconhecer que a sentença prolatada em sede de ação civil pública, ora em fase de execução, merece também ser analisada, agora, à luz da nova Lei 12.764/2012. Há relevante acréscimo legislativo que dispensa a fase de conhecimento, a integração entre a decisão e a legislação forma novo microssistema tutelar inafastável. Por fim, ressalte-se, que o princípio do melhor interesse da criança (art. 4º do ECA) (à época do ajuizamento Adalberto ainda era menor), afirma peremptoriamente que o superior interesse da criança deve sempre prevalecer, independentemente de quaisquer condicionantes. Portanto, sem dúvida, é melhor para a criança ficar na escola onde já esta recebendo todos os cuidados necessários para o seu tratamento e desenvolvimento. A presente lide, ao contrário do que se professa, não pode ser analisada sob a ótima econômica (políticas públicas, reserva do possível, etc.), mas sim sob o prisma da qualidade mínima que deve ser oferecida à vida humana, da dignidade da pessoa humana aflita por uma tutela jurisdicional coerente com o art. 227 da Constituição Federal. Os direitos sociais, de aplicação progressiva, nos termos do § **1º ,** do art. 5º, da Constituição Federal, têm aplicação imediata, portanto, qualquer interpretação reducionista merece ser ejetada. Verifica-se que o Tribunal de origem fundamentou sua decisão nos seguintes argumentos: a) tutela jurisdicional do equivalente diante da omissão estatal na concretização do disposto em título executivo coletivo (art. 461 e seguintes do CPC); b) a sentença prolatada em sede de ação civil pública, ora em fase de execução, merece também ser analisada, agora, à luz da nova Lei 12.764/2012. Há relevante acréscimo legislativo que dispensa a fase de conhecimento, a integração entre a decisão e a legislação forma novo microssistema tutelar inafastável. O apelado, reconhecido nos autos como portador de necessidades especiais, tem direito ao melhor tratamento especializado, o que engloba, inclusive, instituições particulares, haja vista que o Estado não tratou de se adequar às exigências da sociedade política (art. 3 , III, a a e, da Lei 12.764/12); c) necessário acompanhamento escolar, o que não é oferecido pelas instituições conveniadas; e d) princípio do melhor interesse da criança (art. 4º do ECA). Depreende-se das razões do recurso especial que não foram rebatidos todos os argumentos utilizados pelo Tribunal de origem a fim de formar sua decisão. O recorrente restringiu-se apenas em alegar ofensa a coisa julgada da ação civil pública precedente. Sendo assim, como a fundamentação utilizada pelo Tribunal a quo para formar seu convencimento é apta, por si só, para manter o decisum combatido e não houve contraposição recursal sobre os pontos, aplica-se na espécie, por analogia, o óbice da Súmula 283/STF: “É inadmissível o recurso extraordinário, quando a decisão recorrida assenta em mais de um fundamento suficiente e o recurso não abrange todos eles.” Ante o exposto, com fulcro no art. 932, III, do CPC/2015 c/c o art. 253, parágrafo único, II, a, do RISTJ, conheço do agravo para não conhecer do recurso especial. Publique-se. Intimem-se. Brasília (DF), 14 de março de 2018. MINISTRO MAURO CAMPBELL MARQUES Relator STJ - AREsp: 1239532 SP 2018/0019355-4, Relator: Ministro MAURO CAMPBELL MARQUES, Data de Publicação: DJ 20/03/2018)

E também o colendo TJSP:

> REMESSA NECESSÁRIA. OBRIGAÇÃO DE FAZER. Criança portadora de

> encefalopatia não evolutiva com prejuízo cognitivo e transtorno invasivo do desenvolvimento não especificado do espectro-autista. Pretensão de fornecimento de professor auxiliar para acompanhamento durante o período escolar. Deficiência que justifica a contratação de profissional para suprir a demanda da autora. Direito fundamental à educação das crianças e adolescentes com necessidades especiais. Previsão pela Constituição Federal e legislação infraconstitucional. Princípios da isonomia e da dignidade da pessoa humana, que determinam gestão educacional direcionada à plena e efetiva inclusão de alunos nestas condições. Ausência de violação à autonomia administrativa e à separação dos poderes. Possibilidade do professor ofertado de assistir outros discentes que dele necessitem e pertençam à mesma escola em que está a autora. Sentença de procedência mantida. Remessa necessária não provida, com observação. (TJ-SP - Remessa Necessária Cível: 10210375620168260309 SP 1021037-56.2016.8.26.0309, Relator: Issa Ahmed, Data de Julgamento: 17/09/2019, Câmara Especial, Data de Publicação: 17/09/2019)

Ou ainda

> AGRAVO DE INSTRUMENTO. OBRIGAÇÃO DE FAZER. Tutela antecipada contra a Fazenda Pública. Admissibilidade. Somente é vedada nos casos expressamente previstos na Lei nº 9.494/97. Professor auxiliar. Atendimento educacional especializado. Criança diagnosticada com transtorno do espectro autista (CID F84). Necessidade de acompanhamento especial no ambiente escolar. Presença dos requisitos autorizadores para concessão da medida (art. 300, do CPC). Inteligência dos arts. 205 e 208, I e III, CF; art. 59, III, da Lei nº 9.394/96 (LDB); Lei nº 13.146/15. Fornecimento pelo Poder Público. Obrigação. Multa diária contra ente público. Consolidação em sede dos recursos repetitivos (REsp nº 1.474.665/RS). Valor. Imposição de limite. Cabimento. Observância aos critérios da proporcionalidade e razoabilidade no arbitramento. RECURSO PARCIALMENTE PROVIDO. (TJ-SP - AI: 30027419820198260000 SP 3002741-98.2019.8.26.0000, Relator: Sulaiman Miguel, Data de Julgamento: 04/10/2019, Câmara Especial, Data de Publicação: 04/10/2019)

Evidentemente a questão central encontra-se dentro do âmbito dos problemas de saúde vividos pela população, porquanto seja lá como for capitulado o autismo (doença mental, deficiência mental, etc.), o certo é que diz respeito à prestação de serviços de saúde. O próprio problema educacional especial encontra-se ligado intrinsecamente à área da saúde, pois ele muitas vezes consubstancia grande parte do cuidado a ser conferido. O autista necessita de tratamento multidisciplinar específico, pelo que a Constituição Federal é sábia ao referir que a saúde é dever do Estado e direito de todos, garantindo mediante políticas sociais e econômicas o acesso universal igualitário às ações e serviços objetivando a promoção, proteção e recuperação (Art. 196 da Constituição Federal).

A Carta Magna também estabelece no Art. 198 que as ações e serviços de saúde devem garantir um atendimento integral (inciso II).

De maneira idêntica a Constituição Estadual delibera sobre a saúde (Art. 219). Em seu Art. 222 estabeleceu-se, dentre outros princípios, que o sistema único de saúde deve ser organizado ao nível do Estado considerando a gratuidade dos serviços prestados e

a universalização da assistência de igual qualidade com instalação e acesso a todos os níveis, dos serviços de saúde à população urbana e rural. O Art. 223 do mesmo diploma legal indica que compete ao sistema único de saúde a assistência integral à saúde, respeitadas as necessidades específicas de todos os seguimentos da população, o que é muito relevante quando consideramos o tema específico do autismo. Compete-lhe ainda, cabe referenciar, a implantação de atendimento integral aos portadores de deficiência, abrangendo desde a atenção primária, secundária e terciária de saúde, até o fornecimento de todos os equipamentos necessários à sua integração social.

A Lei n. 8080/90 prescreve que a saúde é um direito fundamental do ser humano, devendo o Estado prover as condições indispensáveis ao seu pleno exercício (Art. 2°). O Parágrafo único do Art. 3°, de outra parte, estabelece a amplitude dos fatores determinantes da saúde, incluindo que também dizem respeito à matéria as ações que, por força do disposto no Art. 2°, se destinam a garantir às pessoas e à coletividade condições de bem-estar físico, mental e social. O Art. 7°, incisos I e IV, estabelece como princípios a serem adotados nas ações e serviços de saúde a universalidade de acesso em todos os níveis de assistência e a igualdade da assistência à saúde. No caso dos autistas, pondere-se, as condições particulares são mais graves, posto que não existem instituições públicas que propiciem o necessário serviço. O Art. 43, de sua parte, estabelece a gratuidade das ações e serviços de saúde.

Mas as normas que regem a matéria não se resumem ao que até agora foi exposto. De fato, o próprio Código de Saúde do Estado de São Paulo, Lei Complementar n. 791/95, declarou que a saúde é umas das condições essenciais da liberdade individual e da igualdade de todos perante a lei, sendo que o direito à saúde é inerente à pessoa humana, constituindo-se em direito público subjetivo (Art. 2°, caput e Parágrafo 1°). Complementando, o Art. 3° do referido diploma coloca que o estado de saúde, expresso em qualidade de vida, pressupõe assistência prestada pelo Poder Público como instrumento que possibilite à pessoa o uso e gozo de seu potencial físico e mental (inciso III). Pressupõe também, vale trazer à colação, o reconhecimento e salvaguarda dos direitos do indivíduo, como sujeito das ações e dos serviços de assistência à saúde, possibilitando-lhe exigir, por si ou por meio de entidade que o represente e defenda os seus direitos, serviços de qualidade prestados oportunamente e de modo eficaz, bem como o tratamento por meios adequados e com presteza, correção técnica, privacidade e respeito (inciso IV, "a" e "c"). A gratuidade é característica dos serviços assistenciais ("d"). No bojo do Art. 12 repetiu-se as diretrizes básicas do "SUS" envolvendo a universalidade de acesso do indivíduo às ações e aos serviços em todos os níveis de atenção à saúde, igualdade de atendimento, eqüidade e integralidade da atenção, significando atendimento pleno ao indivíduo em vista da proteção e do desenvolvimento do seu potencial biológico e psicossocial (inciso I, letras "a", "b", "c" e "d"). A mesma Lei Complementar, já no art. 32, inciso III, prescreve que o sistema único de saúde manterá em funcionamento atendimento integral aos portadores de deficiências, em

todos os níveis de complexidade, incluindo o fornecimento dos equipamentos necessários à sua plena integração social. Nas disposições finais (art. 74) foi previsto, sem prejuízo da atuação direta do "SUS", que o Poder Executivo deve adotar as medidas necessárias para a execução continuada de programas integrados referentes à proteção especial ao deficiente, dentre outros destinatários. Importante referir — porquanto a tutela liminar pretendida vale-se de tal previsão — que o Estado, pelos seus órgãos competentes poderá celebrar convênios com a União, outros Estados-membros, os Municípios e com entidades públicas e privadas, nacionais, estrangeiras e internacionais, objetivando a execução dos preceitos específicos e Estatuídos no mencionado Código de Saúde do Estado de São Paulo (Art. 72).

A própria Declaração dos Direitos do Deficiente Mental, aprovada pela Assembléia Geral das Nações Unidas de 20 de dezembro de 1971, estabeleceu que:

> "a pessoa mentalmente retardada tem direito à atenção médica e ao tratamento físico que requeira seu caso, assim como à educação, à capacitação, à reabilitação e à orientação que lhe permitam desenvolver ao máximo sua capacidade e suas aptidões".

Tal direito foi deliberado para que nos planos nacional e internacional haja a sua efetiva proteção.

Depreende-se, pois, que os entendidos indicam o tratamento especializado ao autista uma necessidade, apontando a residência terapêutica como uma solução viável, inclusive visando a humanização do atendimento e a reintegração social adequada. A Portaria n. 106, de 11 de fevereiro de 2000, no entanto, criadora dos serviços residenciais terapêuticos, além de não ter sido implementada no Estado de São Paulo, não responderá aos anseios dos defensores dos direitos dos autistas. Realmente, tal forma de tratamento foi criada para cuidar dos portadores de transtornos mentais, egressos de internações psiquiátricas de longa permanência. Ora, os autistas estão totalmente desamparados, sem acesso a quaisquer instituições públicas especializadas. Isto significa que também não terão direito às denominadas residências terapêuticas, infelizmente.

E o tratamento ao autista não pode ser igual a de um doente mental padrão. Mesmo esta parcela da população, no entanto, experimenta deficiências graves, havendo crianças e adultos vivendo em condições sub-humanas em cárceres privados. Passagem jornalística importante é a colocada por L. F. Barros (educador, escritor e presidente do Projeto Fênix — Associação Nacional Pró-Saúde Mental, in Jornal da Tarde, 24/10/98, artigo "A Saúde Mental e a Cereja"):

> "Quem quer que se meta a calcular o custo/benefício de uma doença, há de se deparar com a necessidade de calcular qual é o custo de uma vida humana. Quanto vale a vida dos que se suicidaram por falta de tratamento psiquiátrico? Se alguém for capaz de realizar este cálculo, pode se considerar incluído no rol dos que precisam de tratamento".

Importante é mencionar que a Lei n. 7853/89 estabelece uma série de direitos e obrigações do Estado no que se refere às pessoas portadoras de deficiência, ou seja, contempla também o universo autista. O art. 2° prescreve que o poder público e seus órgãos têm o dever de assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive, dentre outros, os relativos à saúde e à educação, estabelecendo que deve a administração dispensar tratamento prioritário e adequado. Na área da educação estabeleceu-se a denominada "Educação Especial", bem como a inserção no sistema educacional das escolas especiais. Como obrigação, prescreveu-se a obrigatoriedade da oferta e a gratuidade da Educação Especial. No âmbito da saúde indicou-se a necessidade e a obrigação da criação de uma rede de serviços especializados em reabilitação e habilitação, bem como a garantia de acesso das pessoas portadoras de deficiência aos estabelecimentos de saúde públicos e privados, e de seu adequado tratamento neles, sob normas técnicas e padrões de conduta apropriados. Por fim, há preconizado o desenvolvimento de programas de saúde voltados para as pessoas portadoras de deficiência, os quais lhes ensejem a integração social.

Como se vê, o apresentado não se trata de um conjunto de normas programáticas. As Constituições e as leis asseguram a efetividade social ao direito à saúde, em toda a sua amplitude, reconhecendo-o como direito público subjetivo. E, neste contexto, o instrumento processual de defesa em Juízo de tais direitos é a ação civil pública. No âmbito Constitucional, Ives Gandra Martins ensina que:

> "na competência comum da União, dos Estados e dos Municípios, além do Distrito Federal, está a tarefa de cuidarem da saúde e assistência pública, além da proteção das pessoas portadoras de deficiência. Cuidar da saúde pertence à vocação maior do Estado, de rigor, a meu ver voltada para ofertar segurança pública interna e externa, administração da justiça, saúde, educação e assistência social latu sensu" (2008, p. 382).

Mais adiante, complementa:

> "É também da competência comum cuidar da assistência pública. A expressão assistência pública, em sua amplitude, deve ser entendida não apenas à assistência social 'stricto sensu' mas a toda a espécie de assistência que o Estado deve ofertar aos mais carentes, desde a saúde, previdência até a orientação (...)".

> "Por assistência pública não se deve apenas entender a assistência social, mas também toda a assistência que o cidadão ou residente merece do Estado, por nele viver. A parte final do discurso legislativo supremo é apenas reiterativo dos princípios anteriores, visto que ao cuidar o Estado da assistência pública ou da saúde, dela não pode excluir as pessoas portadoras de deficiência. O que talvez tenha pretendido o legislador foi realçar a necessidade de cuidado maior com as pessoas que têm menores condições físicas, destacando a relevância que tal tratamento jurídico e humanitário deva merecer da União, Estados, Distrito Federal e Municípios. O pleonasmo enfático do discurso constitucional pode, inclusive, ser interpretado como devendo o Estado cuidar mais de tais pessoas que dos demais cidadãos, posto que são mais

> dependentes e possuem limitações a serem supridas pelo Poder de forma mais acentuada" (ob. cit. pág. 384/385 — grifo nosso).

Sempre é bom ter em vista que se encontram elencadas na Constituição Federal a cidadania e a dignidade da pessoa humana como fundamentos do Estado Democrático (art. 1°). Foram arrolados como objetivos principais (art. 3°) a construção de uma sociedade livre, justa e solidária; a garantia do desenvolvimento da nação; a erradicação da pobreza e da marginalização; a redução das desigualdades sociais e regionais, bem como, importante para a questão presente, a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Assim, deve o Estado criar as condições que gerem o desenvolvimento do povo, tornando viável a vida, o que também significa medidas preventivas e corretivas no âmbito da saúde individual e coletiva. Foi exatamente por tal motivo que à saúde foi conferido tratamento especial na Carta Magna, erigidos seus serviços e ações como de relevância pública (art. 196 da CF). O tema ainda ganhou constitucionalmente seção própria e foi abordado dando-se ênfase ao acesso universal e igualitário às ações e serviços.

Com efeito, encontra-se em causa a proteção ao "mínimo existencial" de que cuida a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948): "Art. 25 — Toda pessoa tem direito a um nível de vida suficiente para assegurar a sua saúde (....)". Sem saúde, ou melhor, sem a adequada prestação dos essenciais serviços de saúde não há liberdade e igualdade. Ora, o gozo das liberdades clássicas só é possível com um mínimo de bem-estar, envolvendo a saúde. Neste sentido, mencionando o parecer do Digno Promotor de Justiça José Jesus Cazetta Júnior no Mandado de Segurança n. 743/053.00.011924-8 (11ª Vara da Faz. Pública):

> "Sensata, portanto, a observação de Isaiah Berlin: 'É um fato que proporcionar direitos ou salvaguardas políticas contra a intervenção do Estado no que diz respeito a homens que mal têm o que vestir, que são analfabetos, subnutridos e doentes, é o mesmo que caçoar de sua condição: esses homens precisam de instrução ou de cuidados médicos antes de poderem entender ou utilizar uma liberdade mais ampla (cf. "Quatro Ensaios sobre a Liberdade", Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1981, pág. 138). Em tom menos candente, mas substancialmente igual, John Rawls advertiu que, entre constrições definitivas da liberdade, figura 'a ausência generalizada de meios' (CF. "A Theory of Justice", Oxford: Oxford University Press, 1980, pág. 204)".

É exatamente por tal motivo que a Carta Magna atribui ao Estado a responsabilidade pela assistência terapêutica integral e gratuita, questão básica para se atingir as outras liberdades e a própria Democracia. Interessante é ainda trazer à colação o constante no V. Acórdão, oriundo do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios (Relator Waldir Leôncio Júnior), citando a r. sentença analisada e o mestre José Afonso da Silva:

> "A educação é um direito social conforme entende o art. 6° da Constituição e como direito fundamental do cidadão não é norma programática, não encerra somente uma promessa de atuação do Estado, mas tem aplicação imediata.

> Na lição do insigne constitucionalista José Afonso da Silva ‘os direitos sociais, como dimensão dos direitos fundamentais do homem, são prestações positivas estatais, enunciadas em normas constitucionais, que possibilitam melhores condições de vida aos mais fracos, direitos que tendem a realizar a equalização de situações sociais desiguais. São, portanto, direitos que se conectam com o direito da igualdade. Valem como pressupostos do gozo dos direitos individuais na medida em que criam condições materiais mais propícias ao aferimento da igualdade real, o que, por sua vez, proporciona condição mais compatível com o exercício efetivo da liberdade’. Não é despiciendo registrar ainda que se insere entre os objetivos fundamentais da República Brasileira ‘estabelecer uma sociedade livre, justa e solidária’, tendo-se em vista a realização da justiça social, ou seja, busca a nação a promoção do ‘bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação’”.

Na apelação cível n. 22.786-0-SP, analisando questão individual, a Câmara Especial do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo, decidiu que:

> “se o Estado não pode proporcionar tratamento adequado a todos os menores deficientes, deve promover este tratamento por outros meios, às suas expensas. Jamais utilizar a falta de estrutura como justificativa para sua omissão”.

A questão do autismo é idêntica. Os autistas têm direito ao recebimento de atendimento especializado e também de não ingressar em mera fila de espera da superação da inércia estatal. Isso não é tratamento adequado. Se o Estado não pode proporcionar diretamente tal tratamento aos autistas, deve promover e financiar este cuidado essencial por outros meios, ou seja, às suas expensas, inclusive sob pena de multa suficientemente alta para inibir e desencorajar o Estado em descumprir mandamento judicial, porquanto fosse ela fixada de forma menos gravosa aos cofres públicos, haveria o risco de deixar o autista entregue ao criminoso critério do custo/benefício quando o valor da multa pelo descumprimento for inferior a uma diária em obra adequada ao tratamento especializado, o Estado certamente estará tentado a descumprir a decisão judicial.

Conforme o direito a lei existe visando resguardar os direitos de autista, ação ordinária de obrigação de fazer, com pedido de antecipação de tutela, contra a Fazenda Pública do Estado de São Paulo. Em decisão judiciosa e lúcida o Eminente Magistrado da 2ª Vara da Fazenda Pública deliberou:

> “(...) 2. Defiro a antecipação da tutela requerida. Em conseqüência fica a Fazenda do Estado de São Paulo obrigada a arcar com os custos de tratamento e internação do autor em entidade especializada, próxima a residência do mesmo, até que sejam construídas unidades especializadas no tratamento, acompanhamento e internação especializado no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). 3. A tutela antecipada é concedida na forma acima exposta pois há verossimilhança nas alegações ofertadas, tendo em vista os documentos juntados com a petição inicial, e considerando os seguintes dispositivos Constitucionais e legais: artigos 6°, 23, II, 196, 197 e 198 da Constituição da República; e artigos 219, parágrafo único, “2”, e 223, I e II, alínea “f”, e inciso IX, da Constituição Bandeirante. Acrescente-se que o sentido da

> expressão ‘acesso universal e igualitário’, inserido nos artigos 2°, parágrafos 1° e 7°, inciso IV, da Lei Orgânica da Saúde (Lei n. 8080/90) é precisamente o de garantir à população o acesso aos serviços e ações de saúde, de forma indireta, sem privilégios de qualquer espécie. 4. Além disso, existe também o ‘fundado receio de dano irreparável ou de difícil reparação’ (artigo 273, inciso II, do CPC) em face das características da enfermidade do autor. 5. Observo, ainda, que não há perigo de irreversibilidade do provimento antecipado. (...)”

Ora assim precisa de profissional para cumprir as recomendações médicas. E relevante ainda e a vontade do legislador ao tratar de forma ampla as relações que envolvem diretamente às crianças, em lei própria o ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, assim estendendo e ampliando garantias e proteções aos pequenos. Começa nos afirmando:

> Art. 3º - A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Elenca a responsabilidade a que de dever assim norteando esta relação ao legislar sobre guarda. O fato é que o aluno, quanto na escola está sob guarda e tutela do Estado. E assim este se obriga a prestar assistência:

> Da Guarda
>
> Art. 33. A guarda obriga à prestação de assistência material, moral e educacional à criança ou adolescente, conferindo a seu detentor o direito de opor-se a terceiros, inclusive aos pais.

Excelência o legislador define neste artigo em um campo mais amplo a guarda como sendo o meio adequado para se estabelecer a relação jurídica incidida sobre a “posse de fato” de forma até “incidental”. Assim enquanto na escola é poder público que detém a guarda do aluno. Ainda relaciona os deveres dos que estão a volta da criança estendendo a responsabilidade a sociedade assim preconizando:

> Art. 4º - É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

A educação deveria ser dada de forma plena com acompanhante especializado coisa que a mãe pediu e a escola negou como mera contenção de custos. É necessário ainda elencar nesta relação obrigacional os artigos abaixo indicados:

> Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, **visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa,** preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:
>
> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

> V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. (Redação dada pela Lei nº 13.845, de 2019)

Assim se para desenvolver, muitos alunos precisam de acompanhante especializado. Desse modo as deficiências podem ser superadas.

5 I CONCLUSÃO

Visando uma economia contraproducente, muitas vezes o poder público nega direitos essenciais. No entanto a justiça existe para trazer equilíbrio ao direito. Um direito tão fundamental, como o ora analisado, deve ser advogado por toda comunidade.

A escola que busca lucro e não ciência é produto da estrutura capitalista e tende a multiplicar a má educação visto que é produto do capitalismo e se tendo o lucro como base, não tende a investir em pesquisa e formação e sim apenas se tornar fábrica de diplomas. O dualismo no sistema capitalista educacional se manifesta como de destinação de mercado apenas para ter o mínimo de conhecimento necessário aos sistemas de produção e de reprodução da divisão de classes. (SOUZA & SILVA, 2003).

Os professores, que em sua formação não receberam preparo especial para o ensino do autista, entram em conflito quanto à melhor maneira de trabalhar essa temática na escola. Nesse sentido, este ponto pode ser um dos obstáculos estabelecidos com a lei 12.764/12, porque nessa lei não há nenhuma menção de cursos para capacitação dos professores ou ainda a reestruturação das bases pedagógicas num movimento que resgate e ressalte a importância dessa capacitação em sala de aula. Sendo assim, é primordial a preparação desses professores, principalmente os do ensino infantil onde se inicia o desenvolvimento humano e social das crianças; porque é durante a educação infantil que as crianças já começam a conhecer seu corpo, as diferenças e semelhanças entre os colegas do grupo escolhem com quem brincar e se relacionar na escola, como existe esse fato. É fundamental que exista um acompanhante especializado se se pretende a verdadeira integração do autista.

Como e observa é um direito fundamental do autista que deve se expressar em toda sua efetividade.

DECLARAÇÃO DO AUTOR

Declaro que sou autor(a)[1] deste Trabalho de Conclusão de Curso. Declaro também que o mesmo foi por mim elaborado e integralmente redigido, não tendo sido copiado ou extraído, seja parcial ou integralmente, de forma ilícita de nenhuma fonte além daquelas públicas consultadas e corretamente referenciadas ao longo do trabalho ou daqueles cujos

1 joebarduzzi@yahoo.com.br

dados resultaram de investigações empíricas por mim realizadas para fins de produção deste trabalho.

Assim, declaro, demonstrando minha plena consciência dos seus efeitos civis, penais e administrativos, e assumindo total responsabilidade caso se configure o crime de plágio ou violação aos direitos autorais. (Consulte a 3ª Cláusula, § 4º, do Contrato de Prestação de Serviços).

REFERÊNCIAS

ASPERGER, H. . Autistic psychopathy in childhood. In U. Frith (Ed.), *Autism and Asperger syndrome* (pp. 37-92). Londres: Cambridge University Press. (Trabalho original publicado em 1944). 1991

BRASIL, Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista. Presidência da República, Casa Civil. 2012 Disponível em: . Acesso em: 20 jan. 2021. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. acesso em 22 jan. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil.* Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, ed. 2019. 292 p.

BRASIL. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. ECA -Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em 22 jan. 2021.

BRASIL. Lei Federal n. 7853/89. Disponível em Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm Acesso em 22 jan. 2021.

CARVALHO, Jeferson Moreira de. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. 3ª. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2012. v. 1. 395p .

ONU*, Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948. Disponível em <http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshu- manos.php>. Acesso em 19 jan 2021.

DIAS, Sandra. Asperger e sua síndrome em 1944 e na atualidade. **Rev. latinoam. psicopatol. fundam.**, São Paulo , v. 18, n. 2, p. 307-313, June 2015 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-47142015000200307&lng=en&nrm=iso>. access on 23 Jan. 2021. https://doi.org/10.1590/1415-4714.2015v18n2p307.9.

FRITH, U. Asperger and his syndrome. In U. Frith (Ed.), *Autism and Asperger syndrome.* (pp. 1-36). Londres: Cambridge University Press. (1991)

KANNER, L. Os distúrbios do contato afetivo. In P.S. Rocha (Org.), *Autismos* (pp. 111-170). São Paulo: Escuta. (Trabalho original publicado em 1943). 1997.

MARTINS, I. G. *Comentários à Constituição do Brasil*, vol. III, ed. Forense. 2008.

NERY JUNIOR, Nelson. *Princípios do processo civil na constituição federal*. 5. ed. rev. e ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1999.

VIGLIAR, José Marcelo Menezes. *Interesses Difusos e Coletivos*. São Paulo: CPC, 2003.

TOLIPAN, S. . Autismo: orientação para os pais / Casa do Autista. Brasília: Ministério da Saúde. 2002, disponível em http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=318883&indexSearch=ID, acesso em 22 jan. 2021.

SÃO PAULO, Lei Complementar Nº 791, de 09 de Março de 1995, disponível em https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1995/lei.complementar-791-09.03.1995.html Acesso em 22 jan. 2021.

SOUSA e SILVA, J. *Por que uns e não outros*?: Caminhada de jovens pobres para a universidade. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

CAPÍTULO 3

DIFERENÇAS ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL, INCLUSÃO E INTEGRAÇÃO NO ENSINO BÁSICO

Data de aceite: 02/05/2023

Karina Moreira Araujo
Acadêmico do curso de Direito do UNASP, *Campus* Engenheiro Coelho, Engenheiro Coelho, São Paulo, Brasil

José Sergio Miranda
Professor do curso de Direito do UNASP, *Campus* Engenheiro Coelho, Engenheiro Coelho, São Paulo, Brasil

RESUMO: Introdução/contextualização: A pesquisa a seguir, apresentará de maneira objetiva alguns dos conceitos utilizados no contexto educacional, oportunizando o entendimento claro dos diferentes níveis, modalidades e aplicação destes nas instituições de ensino. **Objetivo(s):** Trazer clareza sobre a diferença entre educação especial, inclusão e integração, aproximando assim, o entendimento sobre o tema nas decisões, pedidos das partes, aplicação dessas modalidades e ainda tornar acessível a explicação do que é e como aplicar cada um deles, sendo um educador, professor, jurista ou magistrado. **Método:** Através método dedutivo, com pesquisas por meio das legislações, jurisprudências e decisões. **Desenvolvimento/resultados:** Por meio do método de comparação e explicação de cada umas das funções das diferentes modalidades, são evidenciadas as minúcias destas, identificando semelhanças e fragilidades na interpretação de quem não tem acesso aos conceitos ou não teve a oportunidade de vivenciar o processo educacional mais de perto, respingando em conflitos. **Conclusão/considerações finais**: Está claro que as diferentes funções de cada uma das modalidades e níveis da educação, são ferramentas da educação para viabilizar o ensino aos da educação básica no Brasil e que há necessidade de políticas públicas que viabilizem o acesso ao crescente número de crianças com dificuldades educacionais que necessitam de um enquadramento adequado de ensino.
PALAVRAS-CHAVE: educação especial; inclusão; integração; modalidades de ensino.

ABSTRACT: Introduction/contextualization: The following research will objectively present some of the concepts used in the educational context, providing a clear understanding of the different levels, modalities and application of these in educational institutions. **Objective(s):** To bring clarity about the difference between

special education, inclusion and integration, thus approaching the understanding of the subject in decisions, requests from the parties, application of these modalities and still make accessible the explanation of what it is and how to apply each one of them, being an educator, teacher, jurist or magistrate. **Method**: Through deductive method, with research through legislation, jurisprudence and decisions. **Development/results:** Through the method of comparison and explanation of each of the functions of the different modalities, the details of these are highlighted, identifying similarities and weaknesses in the interpretation of those who do not have access to the concepts or did not have the opportunity to experience the educational process closer, spilling over into conflicts. **Conclusion/Final considerations:** It is clear that the different functions of each of the modalities and levels of education are education tools to enable teaching to basic education in Brazil and that there is a need for public policies that facilitate access to the growing number of children with educational difficulties who need an adequate teaching environment.
KEYWORDS: special education; inclusion; integration; teaching modalities.

1 | INTRODUÇÃO

É de conhecimento de todos que a Educação é direito social fundamental, dever do Estado e da família, assim consagrado na Constituição da República.

A educação básica obrigatória é exigida dos 4 aos 17 anos. Organizada em três níveis: pré-escola, ensino fundamental e ensino médio. O direito é de todos, incluindo portadores de necessidades educacionais especiais, e é sobre esse direito que dedicar-se-á essa pesquisa: as diferentes formas de atendimento para estes que necessitam de especial atenção, dentro do ensino regular.

A pesquisa vai esclarecer a diferença entre Educação Especial, Inclusão e Integração, que são institutos distintos em conceito e aplicação, e cada um deles tem o seu papel definido em lei e como deve ser aplicado. No entanto, por vezes exigido de maneira adversa à sua finalidade, pelo Poder Judiciário.

A discussão dos termos pode demonstrar a necessidade de políticas públicas, para que os direitos educacionais sejam assegurados, sem que haja interpretações distintas ao propósito pela qual a lei foi criada.

Com a sistematização e a interpretação da legislação que ampara as relações jus-educacionais, pode ser criado uma socialização de toda comunidade envolvida, criando um caminho para arrefecer a inadequação das decisões que distanciam da realidade educacional disponível nos ambientes escolares.

2 | DOS DIREITOS E DEVERES EDUCACIONAIS

Nenhum direito é absoluto ou desacompanhado de limites, assim como todo direito está diretamente ligado a deveres, e as leis criadas a partir dessa garantia constitucional, parametrizam os limites das partes envolvidas neste processo.

Essa garantia prevista no Art. 205 da Constituição Federal de 1988, afirma: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A educação está vinculada aos direitos sociais, pertencendo ao rol de direitos de segunda dimensão, significa que é imposto ao Estado, a responsabilidade da efetividade de aplicação e proteção desse direito, a carta Magna separa um rol de princípios no qual o ensino está protegido, com destaque no art. 206, incisos I a IV, CF/88, a saber:

> O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

A função social da escola é preparar o educando para a sociedade em que está inserido, oportunizando a conexão do maior número de experiências possíveis, favorecendo a formação de um ser crítico e relevante para a comunidade. São inúmeros os desafios educacionais enfrentados para se alcançar esse benefício, o que evidencia o quão necessário se faz entender, com mais clareza, como essa dinâmica entre os direitos e deveres apresentados na legislação existentes determinam.

Está evidente a proteção ao direito educacional, mas indaga-se: onde está o dever, e que dever é esse? A CF/88 esclarece, no art. 208, que diz:

> o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. [...]

Declarado está que o Estado tem o papel garantidor desse direito imposto frente à Lei maior. Obriga-se, portanto, a disponibilizar educação para todos, com obrigatoriedade e gratuidade dos 4 aos 17 anos de idade, compromete-se ainda, a viabilizar atendimento às pessoas com deficiência, preferencialmente no ensino regular, quer dizer que o Estado defende o princípio da justiça, o dever de agir com equidade, tratando os desiguais desigualmente, oferecendo mais a quem tem menos e menos a quem tem mais.

Na divisão dos deveres com o Estado está a família, que tem papel fundamental

nesse processo. Lugar de criança é na escola, e quem deve garantir esse direito é a família. Sendo o direito à educação um direito subjetivo, que quer dizer, usufruir desde que este seja procurado, ou ainda (AMARAL, 2003) “Direito subjetivo é o poder que a ordem jurídica confere a alguém de agir e de exigir de outrem determinado comportamento”. Diferentemente do direito objetivo, que no caso de não cumprimento, acarretará sanção imposta instantaneamente, a exemplo, a licença maternidade: a mãe tem o direito à licença maternidade, e não pode abrir mão desse período, tampouco ser alterado.

É papel também da sociedade proporcionar e incentivar a educação; significa que todos têm parte nesse desenvolvimento.

Corroborando na proteção desse direito fundamental social, o Estado criou normas que regulamentam e determinam as implicações, quando há contrariedade no cumprimento. A Lei de Nº 8.069/90 - Estatuto da Criança e Adolescente, foi criada abrangendo um maior número de proteções aos menores de 18 anos. Foram estabelecidos limites e direcionamento às famílias e órgãos competentes envolvidos, garantindo assim maior proteção aos seus direitos.

A Lei de Nº 9.394/96 – Lei que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – foi criada para dar um direcionamento à educação no país, regulando as questões gerais de ensino. A partir dela, os estados criam currículos e métricas próprias, capazes de aplicá-los.

Seguindo os passos da CF/88, a LDB/96 declara no Art. 4º:

> O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino.

Estão claras as garantias e proteções ao direito à educação, mas ainda resta a pergunta: como esse direito é aplicado resguardando e levantando a bandeira do princípio da equidade. Faz-se necessário saber como o sistema educacional divide esse processo de aprendizagem, oportunizando a todos o desenvolvimento integral: físico, psicológico, moral, e acadêmico a todos, sem distinção.

3 | EDUCAÇÃO PARA TODOS

Estabelecidos os direitos e deveres das instituições envolvidas, cabe um esclarecimento dos conceitos e aplicabilidade das diferentes metodologias para as instituições de ensino regular e especial.

3.1 Educação Especial

Os dispositivos transcritos, evidenciam o que a educação especial é, segundo o Art. 58, LDB:

> Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. § 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Conclui-se que, a educação especial é uma modalidade de ensino, e é dever primário do Estado, como traz o art. 25, LDB:

> Os serviços de educação especial serão ofertados nas instituições de ensino público ou privado do sistema de educação geral, de forma transitória ou permanente, mediante programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino, ou em escolas especializadas exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem-estar do educando.

Como se tem feito, as entidades de educação especial já estabelecidas têm ficado alijadas e sido preteridas no direito que lhes assiste de atuarem de forma conveniada com o Estado, na medida em que, outros estabelecimentos de ensino regular, e não de educação especial, têm sido compelidos a atender o público-alvo da atuação daquelas.

Conforme restará assaz demonstrado, a educação na modalidade especial é obrigação do Estado, e quanto ao estabelecimento privado de ensino regular, não cabe a obrigação de oferecê-la, mas de, tão somente, praticar a inclusão, que se limita ao atendimento de natureza pedagógica. Observa-se o exporto no art. 59 o que a educação especial tem assegurado:

> Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:
>
> I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
>
> II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
>
> III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
>
> IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade

> superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
>
> V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Há uma definição pormenorizada e clara nos detalhes quando ao tipo de educação que esta linha segue, tornando distinta expressivamente do ensino regular, observando os currículos, profissionais não próprios para esta prática. O que acontece no ensino regular é a inclusão, tema do próximo tópico.

3.2 Inclusão

A inclusão, não se caracteriza como uma modalidade de ensino, mas um programa ou política que visa estabelecer, quando possível, relacionamento entre as diferentes modalidades de ensino.

A inclusão ocorre, na maioria das vezes, entre as modalidades de educação regular e especial. Identificar a possibilidade de realizar a inclusão acontecer no recurso chamado, integração.

3.3 Integração

A integração é o processo através do qual se verifica a possibilidade ou não de realizar o programa de inclusão de modo eficaz, elegendo a melhor estratégia para o alcance do aludido programa. O processo de integração avalia se uma criança com necessidade especial apresenta condição de permanência em sala de aula do ensino regular.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no § 2º, do art. 58, é clara em admitir as hipóteses de possibilidade e impossibilidade de integração da modalidade de ensino especial em classe do ensino regular:

> Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

Da perspectiva pedagógica, a integração é uma das ferramentas mais sensíveis e definitivas, sendo ela ação que direciona os passos de desenvolvimento acadêmico e social do educando. Ela define o cumprimento de uma condução, seja para a educação especial ou ensino regular.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a análise proposta, resta distinguir e conceituar nível e modalidade de ensino, evidenciando assim suas diferentes funções e aplicabilidades no contexto da educação básica.

A começar pelo artigo que dá introdução ao tema: Dos Níveis Educacionais de Ensino, que são subdivisões da educação formal, em seu Art. 21, expressa: "A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior." O destaque aqui vai para o inciso I, que é assunto do estudo, o qual declara esta subdivisão, preservando o limite de atendimento de idade dos 4 aos 17 anos.

A separação dos níveis se dá na Constituição Federal, assim como já explicado tópicos acima, e a LDB integra os artigos, destrinchando a aplicação desses direitos.

Modalidade é a especialidade de ensino a ser fornecida, pelo estabelecimento de ensino, a partir do seu receptor. O capítulo V da LDBN, dispõe dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino. Visto parágrafos acima a explicação de níveis, explora-se a natureza da modalidade e sua aplicabilidade dentro das instituições de ensino.

Ao longo do capítulo V da LDB, são expostas as modalidades de ensino que cabem nos diferentes níveis educacionais, e são elas: educação especial, educação bilíngue de surdos, educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológicas, educação à distância e educação indígena.

Evidentemente a educação especial, é uma modalidade, conforme, o Art. 58, da LDB, declara:

> Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
>
> § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.
>
> § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.
>
> § 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei.

Das modalidades expostas, a única que traz um conflito no entendimento de onde deve ser aplicada é a educação especial. Uma vez que, comparada às outras, cabe a possibilidade de ser oferecida na rede regular de ensino, que quer dizer, na possibilidade de realizar a adequação desse atendimento à criança portadora da necessidade educacional especializada. Como já explicado no item da integração, é nessa etapa que determina onde será aplicada essa modalidade, se na educação especial ou no ensino regular.

Então, resta ressaltar que a inclusão, é fator decisivo nesses termos, identificando o local desse atendimento, sendo tutela da instituição de ensino que recebe, e expor qual o caminho adequado para o desenvolvimento socioeducacional.

Um item a ser considerado ainda, é o atendimento educacional especializado, que é vinculado diretamente à modalidade de Educação Especial. Já Inclusão, esta é atrelada à Educação Regular. À luz do artigo 2º, I, da Portaria nº 243/2016, do MEC:

> Art. 2o As instituições públicas e privadas comunitárias, confessionais, sem fins lucrativos, especializadas em educação especial poderão desenvolver as seguintes atividades:
>
> I - ofertar o Atendimento Educacional Especializado – AEE aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, de forma complementar às etapas e/ou às modalidades de ensino, definidas no projeto político pedagógico; [...]

Há mais um requisito a ser cumprido, nos termos do artigo 5º da Resolução nº 4/2009 do CNE-CEB, esclarece:

> Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, CONVENIADAS com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

Em resumo, somente as instituições privadas especializadas em Educação Especial e conveniadas com o Poder Público podem ofertar ou realizar o AEE.

Destaca-se ainda que a instalação é ilegal de uma sala de recursos multifuncionais, restaria por gerar ônus desproporcional e indevido às instituições de ensino, vedado pelo artigo 3º, VI, do Estatuto da Pessoa com Deficiência, no Art. 3º:

> Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:
>
> VI - adaptações razoáveis: adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais;

Destarte, cabe revisão das decisões divergentes às previsões legais e jurisprudência, sobre o tema, como se pode confirmar a RESP 1667748:

> PROCESSUAL CIVIL. ESCOLA DA REDE PÚBLICA. ALUNO. SINDROME DE ASPERGER (AUTISMO). MONITOR EXCLUSIVO. ACOMPANHAMENTO. ENSINO ESPECIAL. MATÉRIA FÁTICO-PROBATÓRIA. INCIDÊNCIA DA SÚMULA 7/STJ. RECURSO ESPECIAL NÃO CONHECIDO.
>
> ACÓRDÃO
>
> Vistos, relatados e discutidos os autos em que são partes as acima indicadas, acordam os Ministros da Segunda Turma do Superior Tribunal de Justiça: “”A Turma, por unanimidade, não conheceu do recurso, nos termos do voto do(a) Sr(a). Ministro(a)-Relator(a).” Os Srs. Ministros Og Fernandes, Mauro Campbell Marques e Assusete Magalhães (Presidente) votaram com o Sr. Ministro Relator.

No caso desta jurisprudência, o responsável legal solicitou um monitor exclusivo para que o aluno, portador de uma necessidade especializada educação, em função de portar síndrome de Asperger (autismo), não foi atendida, visto que a instituição de ensino em questão, conveniada ao Poder Público, forneceu o Atendimento Educacional Especializado, e não identificou a necessidade de um tutor exclusivo para o aluno. Confirmando a tese da avaliação da aplicação e disponibilização dos recursos para o desenvolvimento seja efetivo, é exclusivamente advindo da instituição de ensino.

Na tentativa de direcionar formalmente crianças com dificuldades educacionais, um decreto foi expedido em 2020, e contrariando a proposta, por conter inovação no ordenamento jurídico, uma ADI foi interposta:

> ADI 6590 MC-REF / DF
>
> EMENTA Referendo de medida cautelar em ação direta de inconstitucionalidade. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Ato normativo que inova no ordenamento jurídico. Densidade normativa a justificar o controle abstrato de constitucionalidade. Cabimento. Artigo 208, inciso III, da Constituição Federal e Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Educação inclusiva como paradigma constitucional. Inobservância. Medida cautelar deferida referendada.
>
> ACÓRDÃO
>
> Vistos, relatados e discutidos estes autos, acordam os Ministros do Supremo Tribunal Federal, em sessão virtual do Plenário de 11 a 18/12/20, na conformidade da ata do julgamento, por maioria, em referendar a decisão liminar para suspender a eficácia do Decreto nº 10.502/2020, nos termos do voto do Relator, Ministro Dias Toffoli. Vencidos os Ministros Marco Aurélio e Nunes Marques. O Ministro Roberto Barroso acompanhou o Relator com ressalvas.

Políticas públicas são necessárias e fundamentais para que sejam fortalecidos para maior viabilidade no acesso aos direitos e proteções legais de crianças portadores de necessidades educacionais especiais carecem. Também proteger e minorar os desafios que as instituições de ensino travam na aplicação de normas e regras propostas de maneira controvertida às legislações, pela má interpretação ou falta de direcionamento na atuação de cada uma delas.

A Ação Direta de Inconstitucionalidade é uma evidência dos conflitos que se encontra no legislativo, se é uma inovação no ordenamento jurídico ou ainda, a defesa de questões pedagógicas não previstas em sua totalidade. Haja vista, as tentativas de direcionamento, o decreto em discussão foi criticado por violar questões Constitucionais, por consequência, a suspensão da eficácia do Decreto Nº 10.502/2020.

Ademais, restam ainda discussões nos Tribunais sobre o tema, visto que a sociedade está em constante modificação, e chama atenção o crescente número de legislações nos últimos 10 anos, e a velocidade que elas são publicadas. Longe de encerrar o tema e sim

incentivar a continua pesquisa, conclui-se esta pesquisa.

REFERÊNCIAS

DIREITO CIVIL 5ª EDICAO REVISTA, ATUALIZADA E AUMENTADA DE ACORDO COM O NOVO CODIGO CIVIL.

Direito constitucional / Alexandre de Moraes. – 33. ed. rev. e atual. até a EC nº 95, de 15 de dezembro de 2016 – São Paulo: Atlas, 2017.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 56. ed. São Paulo: Saraiva, 2020.

LDB – Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em abril de 2022.

FAUSTINO, Carlos Roberto e ORRÚ, Sílvia Estar. O Direito Educacional na perspectiva da educação inclusiva: um estudo sobre o Atendimento Educacional Especializado. Argum., Vitória, v. 13, n. 3, p. 158-171, set./dez. 2021.

Lostada, Lauro Roberto. Legislação e direito educacional. Indaial: UNIASSELVI, 2017.

LDB – Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em abril de 2022.

DISTRITO FEDERAL, Tribunal de Justiça - T2 - SEGUNDA TURMA. Recurso Especial nº 1667748. Ação Ordinária proposta por Marcus Vinícius Araújo Silva, ora recorrente, contra o Distrito Federal. Relator: Ministro Herman Benjamin. DJe 30/06/2017. RT vol. 94 p. 442

DISTRITO FEDERAL, Tribunal Pleno. ADI 6590 MC-Ref. REFERENDO NA MEDIDA CAUTELAR NA AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE. Relator(a): Min. DIAS TOFFOLI. Julgamento: 21/12/2020. Publicação: 12/02/2021.

CAPÍTULO 4

EDUCAÇÃO E PANDEMIA DA COVID-19 NO BRASIL: REFLEXÕES SOBRE OS IMPACTOS PARA O TRABALHO DO/A ASSISTENTE SOCIAL

Data da submissão: 14/04/2023 *Data de aceite: 02/05/2023*

Beatriz Suellen Pereira da Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Natal - Rio Grande do Norte
http://lattes.cnpq.br/6148770704148032

Ana Carolina Costa Benevides Leite
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Natal - Rio Grande do Norte
http://lattes.cnpq.br/8344031887002952

Luana Brenda da Silva Nogueira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Natal - Rio Grande do Norte
http://lattes.cnpq.br/2856174786917397

Renata Celli da Silva Nogueira Medeiros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Natal - Rio Grande do Norte
http://lattes.cnpq.br/2372331010912952

RESUMO: O presente artigo objetiva fomentar as análises sobre a inserção do/a assistente social na política de educação no cenário da covid-19 no Brasil, compreendendo que a sua efetivação é atravessada por interesses antagônicos, os quais a revelam como um espaço de disputa de projetos. Tais conflitos incidem de forma direta na execução da política educacional conforme as diretrizes do Plano Nacional de Educação, priorizando interesses mercantis e privatistas. Para tanto, utilizamos revisão de literatura referente aos aspectos centrais da política de educação e a inserção do Serviço Social, bem como às novas configurações do mundo do trabalho advindas das crises do capital e sanitária da covid-19 como forma de empreender análises e considerações sobre os impactos para o trabalho do (a) assistente social. Faz-se necessária a reflexão destas determinações na objetivação do exercício profissional na perspectiva de viabilizar os direitos dos sujeitos pertencentes à comunidade escolar, em sua totalidade e na universalidade do acesso. A pandemia da covid-19 trouxe severos impactos socioeconômicos e políticos, expondo o/a assistente social ao vírus, evidenciando mais uma vez a agudização das expressões da questão social e os limites e barreiras no cotidiano profissional. Uma das estratégias recomendadas pela Organização Mundial da Saúde a ser adotada foi a do distanciamento social para atenuar a transmissão do vírus, forjando as estruturas para a instauração

do trabalho remoto, que por sua vez passou a apresentar novas demandas profissionais. O trabalho remoto foi mediado pelas Tecnologias de Informação e Comunicação, que por meio do teletrabalho apresentou novos desafios, limites e possibilidades. Apesar do intenso processo de precarização e transformações do trabalho e da educação, é importante a reflexão de que os/as assistentes sociais possibilitam a qualificação no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo em uma perspectiva emancipadora e fortalecedora da classe trabalhadora.
PALAVRAS-CHAVE: Serviço Social; Educação; Covid-19; Teletrabalho.

EDUCATION AND THE COVID-19 PANDEMIC IN BRAZIL: REFLECTIONS ON THE IMPACTS ON THE SOCIAL WORKER'S WORK

ABSTRACT: This article aims to foster the analysis of the insertion of the social worker in the education policy in the scenario of covid-19 in Brazil, understanding that its implementation is crossed by antagonistic interests, which reveal it as a space of dispute of projects. Such conflicts have a direct impact on the execution of educational policy according to the guidelines of the National Education Plan, prioritizing mercantile and privatistic interests. To this end, we used a literature review on the central aspects of the education policy and the insertion of Social Service, as well as the new configurations of the world of work resulting from the capital and health crises of the covid-19 as a way to undertake analysis and considerations about the impacts on the social worker's work. It is necessary to reflect on these determinations in the objectification of the professional practice in order to make possible the rights of the subjects belonging to the school community, in its totality and in the universality of the access. The covid-19 pandemic has brought severe socioeconomic and political impacts, exposing the social worker to the virus, evidencing once again the worsening of the expressions of the social issue and the limits and barriers in the professional routine. One of the strategies recommended by the World Health Organization to be adopted was social distancing to mitigate the transmission of the virus, forging the structures for the establishment of remote work, which in turn began to present new professional demands. Remote work was mediated by Information and Communication Technologies, which through telework presented new challenges, limits, and possibilities. Despite the intense process of precariousness and transformations in work and education, it is important to reflect that social workers enable the qualification in the teaching-learning process, especially in an emancipating and strengthening perspective of the working class.
KEYWORDS: Social Work; Education; Covid-19; Telework.

1 | INTRODUÇÃO

Para a compreensão sobre o exercício profissional dos/as assistentes sociais em qualquer política social é necessário captar as determinações que incidem diretamente no seu cotidiano. Para tanto, o movimento da sociedade, os aspectos estruturais e conjunturais, a configuração do trabalho e o tipo de inserção desses sujeitos vão pôr à luz as contradições inerentes, desvelando quais limites e possibilidades recaem sob sua atuação.

No âmbito educacional, tais limites e possibilidades esbarram na contradição entre o direito de acesso e permanência e as condições objetivas dos sujeitos que estão inseridos nesses espaços, as quais são determinadas e condicionadas por meio da expropriação dos direitos sociais, fomentada pelo modo de produção capitalista.

Diante de um contexto de crise estrutural do capital com respostas que favorecem o desmonte das políticas sociais, a educação enquanto direito social também passa a sofrer ataques em detrimento da crise. Dessa forma, podemos observar que essas respostas provocam o desfinanciamento da educação enquanto política pública e fortalecem cada vez mais as prerrogativas mercadológicas e privatistas da educação.

Consequentemente, há sua precarização na oferta do ensino da educação básica e superior e, com isso, a não ampliação no acesso a vagas e às condições de permanência. Desse modo, é imperativa sua institucionalização enquanto mecanismo de aceitação passiva das contradições da sociabilidade do capital, além da ampliação exponencial dos grandes monopólios educacionais, cujo objetivo centra-se na lucratividade e exclusão das diretrizes da Política Nacional de Educação (PNE), especialmente a:

> I - erradicação do analfabetismo;
>
> II - universalização do atendimento escolar;
>
> III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
>
> IV - melhoria da qualidade da educação;
>
> (...)
>
> IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
>
> X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (Art. 2°, 2014).

Assim, a educação é compreendida como mercadoria por estes grandes grupos e não priorizada pelo Estado burguês como uma educação transformadora e emancipadora, enquanto um direito a ser universalizado. Faz-se necessário então problematizar a inserção do/a assistente social na educação, bem como tal política vem se conformando diante da crise do capital e do contexto da crise sanitária provocada pelo novo coronavírus, que somadas se desdobram em novas configurações tanto para a classe trabalhadora, no processo de pauperização a que está submetida, quanto para o exercício profissional.

Na perspectiva de construir este diálogo, a presente pesquisa é composta pela revisão de literatura e pelo caráter qualitativo para compreender os aspectos socioeconômicos, políticos e culturais na esfera da educação, do serviço social de forma transversal à constituição da crise do capital e da pandemia da covid-19.

2 I SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO: LUTAS E REIVINDICAÇÕES

A educação, desde suas primeiras expressões, faz parte do processo de desenvolvimento humano e da construção de conhecimentos, em suas mais amplas dimensões. Desse modo, é anterior à estrutura de classes e representa uma dimensão ampla e histórica da vida social. Não se restringindo à educação escolarizada nos moldes atualmente conhecidos.

Os processos educacionais surgem, portanto, a partir da necessidade exclusivamente humana, de repassar o conhecimento adquirido como resultado do trabalho ou, conforme a definição de Marx (2013), a partir da interação humana com a natureza, capaz de modificar a natureza externa como a própria natureza humana. A relação intrínseca entre trabalho e educação é rompida a partir da apropriação privada dos bens socialmente produzidos, culminando na divisão da sociedade em duas classes antagônicas: proletariado e burguesia (SAVIANI, 2007).

Com a emersão do sistema econômico capitalista e diante do conjunto de necessidades impostas pelo novo modo de produção, a educação passa a ser parte integrante do sistema com a finalidade de contribuir na propagação das ideologias fundamentais para a integrar as bases de sustento que auxiliem no desenvolvimento das forças produtivas, sendo colocada em patamar diferenciado dos anteriormente conhecidos.

Assim, a escola, diante da estrutura de classes, emerge com a presença de um conhecimento formal institucionalizado, fundamental para contribuir com a expansão do sistema. Disponibilizando, dentro de uma estrutura desigual, uma educação restrita e fragmentada para a classe trabalhadora. Ademais, ao longo do seu desenvolvimento, os processos históricos a tornaram mais complexa, sendo um reflexo da sociedade e do seu movimento.

Nesse sentido, “a educação foi entendida como o meio privilegiado para universalizar os valores e as práticas da modernidade” (WANDERLEY, 2000, p. 162) ancorada em uma perspectiva de formar cidadãos. Corroboramos com o pensamento de Wanderley (2000, p. 162) acerca de que é preciso compreender que “a educação é determinada pela realidade em que se insere, ao mesmo tempo ela contribui para determinar a constituição dessa mesma realidade”.

Os processos educacionais buscaram e buscam atender aos interesses da sociedade vigente. Como exemplo, vemos o percurso da construção histórica da educação brasileira, que em sua gênese dedicou-se a suprimir a cultura, hábitos e costumes dos povos originários e dos povos negros escravizados, com a finalidade de fomentar a exploração colonizadora.

E, mais tarde, sua conquista enquanto direito se dá sob uma conjuntura de avanços e retrocessos intrinsecamente marcada pela formação histórica, econômica e social do Brasil. Ou seja, o acesso da classe trabalhadora à educação aconteceu e se estabelece

em um campo de intensas lutas.

Na acepção de Almeida (2007) a partir da teoria social crítica, a educação assume um novo significado quando se insere na esfera da regulação pública que se atrela à subordinação aos interesses da burguesia como reflexo das contradições da sociabilidade do capital.

Portanto, a educação nessa concepção constitui mecanismo de legitimação dos valores da classe dominante, contribuindo para o processo de acumulação. Neste sentido, passa a ter como objetivo o estabelecimento de consensos ou conformidade ao internalizar e legitimar a exploração da força de trabalho, tal processo ocorre conforme limites legais e formais que induzem a esta aceitação passiva, segundo aponta Mészáros (2008).

Referente ao processo de internalização, é importante mencionar que em sua composição há também outros aparatos ideológicos, a saber: a família, a religião, o Estado - burguês -, e a mídia, todas responsáveis pela formulação de consensos. Desta forma, compreende-se que a educação por si só não constitui uma "força ideologicamente primária [para consolidar] [...] o capital; tampouco ela é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical" (ibidem, p. 45).

Portanto, é basilar localizar a educação dentro desse aparato, além de analisá-la a partir da sua determinação enquanto uma política social permeada pelas contradições que a atravessam.

Até aqui tecemos sobre a educação enquanto política social de direito sem se aprofundar naquilo que concerne à educação básica e a educação superior, por exemplo. Todavia, é imprescindível destacar que o processo de constituição das universidades traz em sua gênese o que é possível observar na trajetória excludente do direito à educação.

Nesse sentido, é cabal ressaltar que a princípio essas instituições eram voltadas exclusivamente para formar uma elite aristocrática. Mais tarde, com os tensionamentos sociais há uma abertura para a chamada uma elite de mérito e só depois aqueles oriundos das classes médias (WANDERLEY, 1985). Com isso, essas instituições se tornaram um "lugar apropriado para conceder a permissão para o exercício das profissões, através do reconhecimento dos títulos e diplomas conferidos por órgãos de classe e governamentais" (ibidem, 1985, p. 18). Ou seja, a existência da universidade é também funcional ao Capital e a exploração da classe trabalhadora.

Compreender esse território que expressa também contradição e disputa significa avançar no debate e não o reduzir a um viés fatalista acerca da essência da universidade. Diz respeito a entender a educação superior como um lugar que deve ser ocupado pela classe trabalhadora, fomentando o debate sobre as desigualdades expressas nessas instituições.

Por isso, concordamos com a análise de Wanderley (2000) no que diz respeito aos processos desiguais na universidade.

> A princípio, ela seria um lugar apropriado para o exercício pleno da cidadania, e mesmo da afirmação do sujeito, ao defender o pluralismo do pensamento, ao suscitar medidas para assegurar relações fraternas numa comunidade universitária, ao oferecer condições para formar profissionais competentes e com uma ética apurada. Na realidade, há ilhas com esse conteúdo aqui e acolá, mas, no geral, os sinais são limitados nessa direção. Ao excluir do acesso à universidade a maior parte dos brasileiros, ao distanciar social e financeiramente estudantes e professores dos funcionários, ao preparar as elites com uma orientação que continuará reproduzindo o tipo de capitalismo gerador de injustiças que temos, ao se distanciar da solução para os graves problemas que afligem o povo brasileiro, a instituição nega a cidadania pretendida (ibidem, p. 163).

A relação entre educação e trabalho é explicitada por Mészáros (2008), elucidando que a valorização dada à primeira dimensão se relaciona à configuração do trabalho presente na sociedade, o lugar deste expõe onde situa-se a educação.

Desse modo, diante de um contexto de crise estrutural do capital, a posição da educação é expressa pela mercantilização das relações sociais que auxiliam na propagação do ideário neoliberal. Associado, no contexto brasileiro, tem-se a partir da década de 1990 profundas alterações na conformação das políticas sociais e nas diversas dimensões da vida, com seus processos políticos, sociais, econômicos e culturais, incidindo sobre os espaços de trabalho e as profissões, incluindo o serviço social.

A inserção do serviço social na educação é histórica e relaciona-se à emersão da profissão no Brasil. O CFESS (2012, p. 16) coloca que há um entrecruzamento da categoria com a educação, em um primeiro momento "[...] como parte de um processo de requisições postas pelas classes dominantes quanto à formação técnica, intelectual e moral da classe trabalhadora". Diante das transformações societárias e determinações históricas, as demandas apresentadas à profissão foram alterando, como também as respostas profissionais.

O/a assistente social atua diretamente com as múltiplas expressões da questão social, que incidem sobre a classe trabalhadora nas esferas sociais do setor público e privado. Assim, a educação se configura como um espaço sócio-ocupacional do serviço social, pois, a unidade escolar é atravessada por manifestações cotidianas da questão social exprimidas sobre a família, moradia, saúde, etc.

Compreendendo os processos educacionais como espaços de disputa de poder, que tendem a favorecer a lógica dominante, cabe, portanto, a atuação do/da assistente social conforme propõem os princípios éticos profissionais, na perspectiva de garantir o acesso de direitos a todos os sujeitos e fomentando uma educação emancipadora.

> Nesse sentido, a política de educação, como política social, é um espaço contraditório de lutas de classes, um embate entre poderes diversos que se legitimam historicamente, conforme se estabelece a correlação de forças na diversidade dos projetos societários existentes. Portanto, a luta pela educação constitui uma das expressões da questão social, visando o

> atendimento de uma necessidade social, reconhecendo-a como um direito social (BOLORINO, 2012, p. 21).

Seguindo essa perspectiva, Vale (2022) aponta o/a assistente social como profissional está apto/a a lidar com tais demandas manifestadas no ambiente escolar, por ter um olhar diferenciado sobre as expressões da questão social e por possuir competências privativas que se diferenciam da ações dos/das pedagogos/as, por exemplo, e que vão além das exigências propriamente acadêmicas, possibilitando uma prática que extrapole os muros da escola; como visitas domiciliares, articulação com outros serviços e encaminhamentos necessários, fomentando um trabalho em uma perspectiva de totalidade, percebendo os sujeitos diante das suas múltiplas necessidades.

Sendo a educação um direito de acesso universal, assegurado pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes Básicas da Educação e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, dentre outros dispositivos, cujo objetivo é garantir a educação para todos e todas, é dever do/da assistente social viabilizar o acesso dos sujeitos aos processos de educação formal, objetivando minimizar fatores prejudiciais, como a evasão escolar e o baixo rendimento que, em sua maioria, estão relacionados a dificuldades oriundas de aspectos econômicos, culturais e sociais (BOLORINO, 2012).

Ainda conforme elucida Bolorino (2012), a inserção do/da assistente social na educação favorece a proteção dos direitos dos sujeitos que ocupam o espaço escolar, sendo eles crianças ou adolescentes, a presença do/da profissional de serviço social será um suporte para os valores de proteção dispostos no ECA e pela Constituição Federal vigente. O/A assistente social inserido na política de educação terá como objetivo na sua atuação não apenas viabilizar o acesso dos sujeitos aos processos educacionais, como também favorecer a sua permanência com qualidade.

Com a finalidade de dar subsídio para a atuação dos/as assistentes sociais na política de educação, o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) elaborou dentro de uma série de publicações sobre trabalho e projeto profissional nas políticas sociais. Nesse documento, o CFESS faz um debate amplo sobre o trabalho de assistentes sociais na política de Educação e como essa discussão está posta na sociabilidade do capital e o lugar da classe trabalhadora em seu papel de protagonista na luta por sua viabilização e pela construção de um novo modelo de sociedade. Por isso, é importante compreender que esses subsídios direcionam a atuação profissional aliada ao projeto ético-político do serviço social e vinculada a perspectiva da classe trabalhadora.

> Para tanto, exige-se do/a profissional de serviço social uma competência teórica e política que se traduza em estratégias e procedimentos de ação em diferentes níveis (individual e coletivo), capaz de desvelar as contradições que determinam a Política de Educação. Assim como ultrapassar os limites conceituais e ideológicos em torno de expressões como “educação para a cidadania”, “educação inclusiva” e “democratização da educação”, que sugerem a ideia de “compromisso social”, mas sem as condições objetiva de

> sua realização, na medida em que não situa concretamente o componente de classe ao qual elas se vinculam. Exigências que resultam na ampliação do leque de ações profissionais para além das solicitações institucionais de realização de estudos socioeconômicos (CFESS, 2012, p. 41).

A atuação do/da assistente social nos processos educacionais deve, portanto, seguir na perspectiva de uma educação inclusiva e emancipatória, opondo-se assim a algumas perspectivas educacionais propostas pelo neoliberalismo meritocrata e ao modelo educacional mercantilista, como por exemplo o novo ensino médio.

Freitas (2018) destaca que:

> [...] a educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputa ideológica. A educação vista como um "serviço" que se adquire, e não mais como um direito, deve ser afastada do Estado, o que justifica sua privatização. Do ponto de vista ideológico, a privatização também propicia um maior controle do aparato escolar, agora visto como "empresa", aliado à padronização promovida pelas bases nacionais comuns curriculares e pela ação do movimento "escola sem partido", este último, um braço político da "nova" direita na escola (ibidem, p. 29).

O viés dito modernizante que está por trás fomenta concepções de Estado e de sociedade que privilegiam uma classe em detrimento de outra. Para a classe trabalhadora, a educação está posta para suprir as requisições da burguesia quando se busca garantir "**competências e habilidades necessárias para a atividade econômica** revolucionada pelas novas tecnologias e processos de trabalho" (ibidem, p. 42, grifo nosso).

Nesse sentido, cabe pontuarmos brevemente acerca dessas investidas atuais. De acordo com o MEC, a referida proposta alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, através da Lei nº 13.415/2017, estendendo a carga horária do/a aluno/a de 800 para 1.000 horas, além de impor mudanças também na grade curricular. O que, por sua vez, favoreceu a priorização de algumas disciplinas em detrimento de outras, desconsiderando as particularidades que incidem na vida desses sujeitos e focando em um modelo de educação voltada a atender as exigências do mercado de trabalho.

O Ministério da Educação (MEC), no atual Governo de Luís Inácio Lula da Silva propôs, então, a suspensão da Lei que regulamenta o novo ensino médio, dada as inúmeras dificuldades da sua implementação. O novo modelo, que já vigorava há dois anos, foi alvo de inúmeras discussões públicas e críticas por parte da sociedade civil e dos alunos e alunas que compõem a comunidade escolar. Nesse sentido, o MEC analisa, atualmente, a possibilidade de revogação da Lei ou a sua readequação (G1, 2023).

Compreendidas as implicações mercadológicas e privatizantes na política de educação na sociabilidade do capital, a seguir, analisaremos como a pandemia da covid-19 trouxe novas configurações ao exercício do/a assistente social na educação, as quais se materializaram em limites, desafios e possibilidades ao exercício profissional.

3 I PANDEMIA E SERVIÇO SOCIAL: ELEMENTOS PARA REFLEXÃO

Diante do contexto supracitado e das diversas particularidades da educação na esfera da regulação pública, ao nos depararmos com a ineditícidade da pandemia da covid-19, diversas foram as alterações à práxis profissional. Portanto, neste tópico elucidarmos alguns elementos referente ao trabalho dos/as assistentes sociais na educação neste período.

Frente ao contexto da covid-19 com a conjugação das crises do capital, político-societária e sanitária, as transformações no mundo do trabalho e, por conseguinte, nos espaços de trabalho ocorrem de modo acelerado, impactando profundamente na forma de se constituir das profissões, gerando para os/as trabalhadores cenários inéditos.

Ademais, a pandemia modificou de forma considerável as expressões da questão social, as quais foram agudizadas e evidenciaram as desigualdades socioeconômicas vivenciadas pela classe trabalhadora, o que impõe ao serviço social novas demandas, exigindo assim uma atuação propositiva, crítica e estratégica no espaço sócio-ocupacional que se insere como forma de enfrentamento ao que se apresenta.

De forma breve, considerando tais transformações no mundo do trabalho através da conjugação das crises interrelacionadas e até mesmo das novas exigências ao Serviço Social, se torna necessária pontuações sobre a atual crise sanitária.

A crise sanitária provocada pelo novo coronavírus, covid-19, decorre do surgimento na cidade de Wuhan, China em dezembro de 2019, alastrando-se rapidamente no país e colapsando o sistema de saúde. Sua alta transmissibilidade, até então considerada como surto, foi declarado um quadro de emergência de saúde pública à nível global, caracterizando assim o cenário de pandemia que decorre da distribuição geográfica da doença, em março de 2020 pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

Tal pandemia gerou impactos socioeconômicos, inicialmente pela gravidade, transmissibilidade e letalidade da doença, e posteriormente por não existir - até então - vacinas para atenuar os seus efeitos. Ressalta-se que tais impactos afetaram todos os países e suas respectivas economias, agravando-se, principalmente, em países de capitalismo periférico.

Na realidade brasileira, o serviço social esteve na linha de frente do combate ao coronavírus nos diversos espaços sócio-ocupacionais, ao passo que a depender da política social inserida, o seu trabalho foi particularizado. Posto isto, traremos discussões acerca do exercício profissional no âmbito da educação.

Para os/as profissionais que atuam na educação, em decorrência das suspensões das aulas como alternativa para reduzir o contágio pela covid-19, a principal modalidade do trabalho ocorreu mediada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), através do teletrabalho, o que por sua vez fomentou a modificação dos desafios, limites e possibilidades na atuação profissional.

Destacamos que as TICs são compreendidas de forma ampla e envolvem a

conjugação de “recursos tecnológicos integrados, como hardwares, softwares, redes, equipamentos móveis, serviços e plataformas de comunicação, entre outros meios que possibilitam a transmissão de informações e constituem canais tecnológicos de comunicação” (VALENTIM, PAZ, 2022, p. 123). E que para o trabalho profissional elas podem ser utilizadas de modo alternado com mais evidência de um dos elementos do que outro(s).

A inserção das/os assistentes sociais na educação é diversa, todavia, há o conhecimento mais amplo sobre sua atuação nas instituições federais, tendo em vista a execução do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Na educação básica, apenas em 2019 através da Lei 13.935, após ampla mobilização da categoria, foi aprovada a Lei que expõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas escolas da rede pública de ensino. Entretanto, nos deparamos com o impasse referente a sua implementação, necessitando da permanência de ampla mobilização da categoria para a efetivação.

Desse modo, aqui nossas reflexões apontam para evidenciar as particularidades especialmente na execução do PNAES. A pandemia ao agudizar as expressões da questão social, colocou para os/as assistentes sociais a ampliação das demandas nos espaços de trabalho, requisitando que coletivamente a categoria pudesse mobilizar esforços e recursos para implementar novos auxílios que atendessem ao que estava posto.

Uma das principais demandas diz respeito a execução de auxílios que pudessem atender a necessidade dos/as estudantes de terem aulas por meio remoto, requisitando auxílio para internet e para comprar equipamentos eletrônicos mais adequados para o acesso às aulas. Essa demanda se apresentou como uma das principais, pois diante da realidade brasileira absolutamente desigual, o acesso às TICs é evidenciado ao nível do senso comum como algo universal, todavia, essa não se apresenta de modo algum como a realidade.

Dessa forma, a emersão de novos auxílios coloca para os/as assistentes sociais a necessidade de adequação do trabalho de modo remoto. Houve o processo de intensificação e precarização das condições de vida e trabalho do público atendido pelos/as assistentes sociais, que engloba os discentes e suas famílias, como também a comunidade, o que acarretou demandas latentes apresentadas para a profissão.

Assim, algumas demandas mais urgentes foram evidenciadas: como as decorrentes do aprofundamento da fome, ou a modificação do auxílio alimentação, previsto no PNAES, para a entrega de cestas básicas; o aprofundamento de situações de violência; o adoecimento psíquico; a dificuldade no estabelecimento de isolamento social; e, o impacto econômico no mundo do trabalho (que pôs o trabalhador sob o fogo cruzado, nos termos de Antunes (2020)), por exemplo, que revelou outras diversas expressões da questão social no cenário escolar.

Na pandemia houve maior restrição das possibilidades de intervenção, pois a

ausência do contato direto com os/as usuários/as impossibilitou que os/as profissionais conseguissem acessar outras dimensões do atendimento. Raichelis e Arregui (2021) destacam que o trabalho dos/as assistentes sociais se concretiza através de uma relação presencial, dialógica e político-pedagógica com os/as usuários/as. Portanto, os atendimentos realizados de modo remoto interferem na consolidação dessa relação. Dessa forma, o trabalho mediado pelas TICs expõe algumas limitações éticas e técnicas presentes nesta modalidade.

Os/as assistentes sociais por integrarem a classe trabalhadora e necessitar vender sua força de trabalho, também são impactados/as pelas determinações dos contextos societários. Assim, conforme apontam Iamamoto e Carvalho (2014), o trabalho profissional é determinado pelas condições objetivas que imprimem determinada direção social ao mesmo, independentemente da vontade profissional ou dos agentes individuais.

Portanto, dentre as tendências que impactam o mundo do trabalho, os/as assistentes sociais também tiveram a invasão do trabalho em seu domicílio de forma aprofundada, com a intensificação do trabalho, levando, muitas vezes, à processos de adoecimento físico e mental, além das restrições para a execução do trabalho.

As limitações éticas e técnicas expressas pela mediação das TICs exponenciam o contexto de contradições mais latentes durante o período pandêmico. Entretanto, como a realidade é dinâmica e a profissão, dentre suas diversas dimensões, se concretiza também como realidade vivida e representada na e pela consciência dos agentes profissionais, conforme Iamamoto e Carvalho (2014), a direção que os/as assistentes sociais dão para suas intervenções evidenciam a importância desses/as profissionais na esfera da educação, com destaque para o olhar multifatorial para as determinações que se colocam na educação como demanda.

O direcionamento e frente de atuação da profissão na educação deve sempre considerar a sua dimensão ampla e histórica, como uma das expressões das contradições presentes na sociedade capitalista, apontando, portanto, para assegurar uma educação laica, gratuita, democrática, presencial e de qualidade, na defesa dos direitos humanos e da diversidade humana, organizando-se coletivamente com o conjunto dos/as trabalhadores/as para resistir aos ditames do capital.

Portanto, o debate que envolve a educação e o trabalho dos/as assistentes sociais é complexo e de ampla extensão, particularizado pelo contexto da pandemia as mediações se exponenciam. O que se coloca enquanto necessidade latente é que as discussões sigam se aprofundando nas demandas objetivas postas pelo cotidiano para que assim a profissão possa permanecer desvelando e intervindo na realidade na perspectiva de viabilizar direitos.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre as diversas contribuições, a inserção de assistentes sociais na educação também se evidencia pela possibilidade de qualificar o processo de ensino-aprendizagem nos seus mais diversos níveis. Compreendendo que a educação é um espaço de disputas, que tende a beneficiar e difundir a lógica dominante, a atuação do/da assistente social, em uma perspectiva emancipadora, faz-se de extrema relevância. Desse modo, a educação poderá ser usada como ferramenta de transformação da realidade dos sujeitos que compõem a classe trabalhadora.

A atuação profissional de serviço social emergiu para atenuar as tensões entre as duas classes antagônicas existentes na lógica capitalista, e até a contemporaneidade o/a assistente social desempenha tal função de mediador/a, objetivando assegurar e viabilizar os direitos civis à todos os sujeitos sem que haja discriminação. Assim, os espaços educacionais se configuram como ambientes próprios para o exercício profissional, pois estão atravessados por diversas expressões da questão social.

A crise sanitária resultante da pandemia da covid-19 agudizou os processos de exploração a que a classe trabalhadora está inserida e trouxe à tona às desigualdades sociais a que estão submetidos. No âmbito da política de educação, o aprofundamento da barbárie no campo ideológico, disfarçado de um discurso meritocrático vazio e construído sob as mais precárias condições objetivas de vida de trabalhadores e trabalhadoras proporcionou retrocessos que por ora não é possível sequer mensurar.

Portanto, dentro de uma perspectiva emancipatória e ontológica, nossa defesa sintoniza-se com o exposto por Mészáros (2008), que apenas através da universalização conjunta da educação e do trabalho é possível transformar a primeira dimensão como uma expressão de atividade humana autorrealizadora. O que diante de um cenário de conjugação de crises, coloca-se para a profissão, como integrante da classe trabalhadora, e os que defendem a transformação societária um desafio ainda mais latente, mas é apenas através da luta em suas diversas frentes e da organização coletiva que é possível haver transformação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. **O Serviço Social na Educação: novas perspectivas sócio-ocupacionais.** 2007.

ANTUNES, Ricardo. Coronavírus [recurso eletrônico]: o trabalho sob fogo cruzado. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2020.

BRASIL. **Lei n° 13.935, 11 de dezembro de 2019.** Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm. Acesso em: 14 abr. 2023.

BRASIL. **Lei n° 13.005/2014, 25 de junho de 2014.** Plano Nacional de Educação. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 14 abr. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 14 abr. 2023.

BOLORINO, Eliana. **Educação e Serviço Social:** elo para a construção da cidadania. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação.** Brasília. 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação:** nova direita, velhas ideias. 1. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2018.

G1 (São Paulo). **MEC deve suspender cronograma de implementação do Novo Ensino Médio:** entenda o que está em jogo. entenda o que está em jogo. 2023. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/04/03/mec-deve-suspender-cronograma-de-implementacao-do-novo-ensino-medio-entenda-o-que-esta-em-jogo.ghtml. Acesso em: 13 abr. 2023.

IAMAMOTO, Marilda Villela; CARVALHO, Raul de. **Relações sociais e serviço social no Brasil - esboço de uma interpretação histórico-metodológica.** 41 edi. São Paulo: Cortez, 2013.

MARX, Karl. **O capital:** livro 1. São Paulo: Boitempo, 2013.

MEC. **Novo Ensino Médio - perguntas e respostas**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361. Acesso em: 13 abr. 2023.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

RAICHELIS, Raquel; ARREGUI, Carola C. O trabalho no fio da navalha: nova morfologia no Serviço Social em tempos de devastação e pandemia. **Serviço Social e Sociedade.** São Paulo, n. 140, p. 134-152, jan./abr. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: Fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação.** v. 12 n. 34, jan./abr, p. 152-180. 2007.

VALE, Marina Aparecida Fernandes do. **Serviço social na educação: experiências do trabalho profissional e problematizações em curso.** Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2022.

VALENTIM, Erika Cordeiro do Rêgo Barros; PAZ, Fernanda Alves Ribeiro. Serviço Social e TICs: a prática profissional no contexto no contexto da Covid-19. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 114-124, jan./abr. 2022.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. Educação e cidadania. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 62, 2000, p. 156-168.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **O que é universidade**. 4. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CARACTERÍSTICAS DO PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO

Data de aceite: 02/05/2023

Henderson Carvalho Torres
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor Assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Membro do Grupo de Pesquisa "Mídia/Memória, Educação e Lazer - MEL" diretório CNPq, certificado pela UFBA, Brasil

Lídia Boaventura Pimenta
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação (Gestec) - Mestrado Profissional da UNEB; Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Universidade e Região (EduReg) – UNEB, Brasil

RESUMO: O presente artigo visa analisar o desenvolvimento da administração da Educação no Brasil a partir da apropriação de conceitos, técnicas e ferramentas aplicadas pela Administração de Empresas, com ênfase nas teorias relativas ao universo da Administração, apesar de inúmeros pontos de divergências em termos de objetivos e resultados esperados pelos distintos modelos de organização, em consonância com as diversas transformações ocorridas no cenário político, econômico, social e cultural no país, ao longo do século XX, com o intuito de compreender o processo de amadurecimento e evolução da gestão da educação superior, em específico em cursos de graduação, e algumas possibilidades de aprendizado com a Internacionalização da Educação.

PALAVRAS-CHAVE: Administração da Educação, Gestão da Educação, Administração de empresas, Gestão de Cursos de Graduação, Internacionalização da Educação.

INTRODUÇÃO

A Administração da Educação tem expandido e fortalecido ao longo do século XX e início do atual século XXI, evidenciada pela dinâmica de construção e reconstrução de premissas e soluções direcionadas para as demandas pedagógicas, acadêmicas e administrativas próprias da Universidade, as quais se relacionam com os movimentos políticos, sociais e culturais que caracterizaram as diferentes etapas da história da educação no Brasil.

Os estudos e teorias da

Administração ofereceu aos gestores da Instituição Universitária a oportunidade de analisar à luz das diversas teorias administrativas, aquelas que poderiam melhor contribuir com a racionalização dos processos da instituição, a fim de lhe possibilitar gerir os recursos disponíveis de forma a possibilitar a implementação de ações coadunadas com as demandas atuais da sociedade, sejam no âmbito das práticas pedagógicas, de projetos de pesquisa, atividades extensionistas e atualização de processos e procedimentos administrativos.

Neste cenário, apresenta-se a dimensão "internacionalização" da gestão Universitária, que integra as 13 dimensões pertinentes à dinâmica de funcionamento da Instituição Universitária, a saber: Graduação, Pós-graduação, Extensão, Educação à distância, Pesquisa e inovação, Gestão e organização, Assistência estudantil, Responsabilidade social e ações afirmativas, Planejamento e avaliação Institucional, Gestão de Pessoas, Infraestrutura, Ações afirmativas, Comunicação e cultura.

O desenvolvimento da internacionalização na educação superior encontra respaldo, ou exigência de implementação, considerando o disposto no art. 43. da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/196), que estabelece suas finalidades, em especial o inciso VI, que prevê o estímulo ao "o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade". Este conhecimento de mundo deve compor os projetos das ações acadêmicas, no sentido de possibilitar a atuação da comunidade universitária a parceria com instituições estrangeiras.

Considerando o conjunto de ações desenvolvidas pela instituição universitária, de que maneira a gestão universitária caracteriza o processo de internacionalização? Este questionamento orientou a elaboração deste texto, com o objetivo de conhecer as características das ações sociais desenvolvidas no contexto da internacionalização no processo da gestão universitária.

A pesquisa exploratória adota como referencial teórico o estudo da administração, no intuito contextualizar o processo de gestão na Universidade, e nesta linha conhecer as características do processo de internacionalização na Instituição Universitária.

A CONTRIBUIÇÃO DAS TEORIAS DA ADMINISTRAÇÃO NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

De acordo com Zung (1984), obras escritas no início do século XX já buscavam aplicar conceitos oriundos da Teoria Geral da Administração à administração escolar ou de unidade educacional, considerando a função do diretor escolar, como um organizador de funções e tarefas no âmbito da instituição, com o propósito de motivar e orientar a equipe de profissionais e disponibilizar materiais nas escolas ou universidades, no sentido de alcançar os objetivos estabelecidos. E esse processo compreendia aprimoramentos nos aspectos operacionais e estruturais, visto que os principais teóricos da Administração naquele momento, Taylor e Fayol, tinham como foco de estudo a busca pela máxima

eficiência e pela eliminação dos desperdícios nos processos produtivos.

Nesse sentido, Barroso (1995) chama atenção para aplicação de métodos Tayloristas, por meio da aplicação de princípios e técnicas de administração no formato gerencial e buscando associação a um discurso com foco na valorização dos aspectos técnicos da gestão, na expectativa de estruturar e desenvolver as ações de forma harmônica, sem vínculo com a conflitualidade ideológica, política e social, inerentes as instituições de ensino em geral.

Na perspectiva de Sander (2007), desde o início do século XX, houve um movimento gradativo de incorporação generalizada dos principais pressupostos, técnicas e práticas da escola clássica da administração, sob a crença de que tais princípios e métodos, por suas características abrangentes, seriam automaticamente aplicáveis a todo e qualquer tipo de instituição, incluindo nesse bojo, a instituições educacionais. Sem, no entanto, considerar as especificidades que escolas e universidades possuem em relação às empresas de produção industrial. A título de ilustração, o Quadro 01 possibilita uma breve comparação em relação à instituição universitária.

CARACTERÍSTICA	INSTITUIÇÃO UNIVERSITÁRIA	ORGANIZAÇÃO EMPRESARIAL
Objetivos	Prestação de serviços Difusos Dificuldade de Consenso	Definidos Econômicos Consenso
Tecnologia	Múltipla, Complexa, Indefinida	Definida
Estrutura	Burocracia Centralizada Burocracia Descentralizada	Hierarquizada Definida Poder e propriedade Estrutura Centralizada e Integrada Estrutura Descentralizada
Participantes	Dirigentes Professores Técnicos Alunos	Acionistas Dirigentes Técnicos Pessoal de apoio
Beneficiário ou Clientela	Alunos Comunidade em geral Comunidade científica	Clientes (público alvo)
Produto	Difícil mensuração	Quantificável
Administração	Ausência de padrões de performance Limitada utilização dos princípios administrativos Utilização menos racional dos recursos disponíveis Ausência de sistema de avaliação organizacional	Utilização dos princípios administrativos Padrões de performance definidos Desempenho organizacional aferido por variáveis econômicas (instrumentos quantitativos de análise) Retorno sobre o investimento Custo / benefício Uso racional dos recursos disponíveis

Processo Decisório	Decisões baseadas no interesse político/social Participação de diversos grupos de interesse no processo decisório Unidades autônomas de decisão	Decisões baseadas em fatores econômicos quantitativos Sistema integrado de decisão
Ambiente	Relativamente estável	Competitivo Altamente vulnerável a fatores ambientais

Quadro 01: Instituição Universitária X Organização Empresarial

Fonte: Adaptado pelos autores a partir de MEYER JR., *Seminário Internacional de Administração Universitária,* 1988.

LIMITAÇÕES NA APLICAÇÃO DA ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Na visão de Dourado (2007), a gestão educacional apresenta natureza e características próprias, que a diferencia das empresas de produção em geral, na aplicação dos métodos, técnicas e princípios da administração de empresas, em função das suas especificidades e principalmente, aos propósitos a serem alcançados. O que acaba por impactar diretamente na questão do processo de planejamento e desenvolvimento da educação no país, e da própria universidade, enquanto organização.

Silva Junior (2002) afirma que a administração educacional nasce no Brasil, distante das preocupações com sua própria elaboração teórica, já que renuncia por antecipação ao trabalho de construção dos próprios conceitos e referenciais teóricos, assumindo aqueles elaborados pela Teoria Geral da Administração em consonância com conceitos relativos às ciências sociais. E desta forma, o foco acabou por converter-se para a organização das atividades administrativas e pedagógicas das escolas em detrimento à busca e sistematização de um conjunto de questões teóricas que justificassem o desenvolvimento de um novo de campo de conhecimento.

Gerir com foco na eficiência administrativa e operacional, mas distante das demandas reais que norteiam a vida escolar, talvez seja a grande dificuldade nesta relação, escola e comunidade, universidade e sociedade. Somando-se a isso ainda, a descrença no valor e relevância da política especialmente em virtude, de vez por outra, do fluxo ações indevidas protagonizadas por gestores públicos e políticos, diminui as expectativas que a sociedade tem em relação ao papel da política no processo de melhoria das instituições públicas, incluindo-se aí, as redes de educação pública.

Segundo Sander (2002), as estruturas organizacionais e práticas administrativas adotadas tradicionalmente nas escolas não produzem os resultados educacionais esperados por professores, pais e alunos. O sistema de gestão mostra-se incapaz de buscar soluções efetivas para os problemas da educação, pois o excesso de burocracia paralisa a criatividade, o julgamento profissional e a inovação. E dessa forma, o processo educacional e a aprendizagem, por muitas vezes, enfrenta dificuldades em função da

estrutura organizacional e administrativa que em tese, deveriam servir para facilitar e incentivar o processo de ensino e aprendizagem.

Na visão de Amorim (1992), a burocratização e a própria organização do sistema social e produtivo, não poderiam deixar de estar presentes na vida das instituições de educação, visto que estas são também instituições sociais e necessitam de normatizações e regras para seu funcionamento. Destarte essa interferência acontece com o intuito de transformar as estruturas e o funcionamento dessa instituição de acordo com o modelo operacional de uma organização que apresenta como resultado um bem ou serviço entregue ao consumidor, e não o serviço educacional oferecido à sua comunidade.

Nogueira (2002) acredita que parte dos problemas vividos pela escola atualmente, está na relação entre a escola profissional, eficiente e burocrática, e a escola humanista e cidadã. O autor chega mesmo a indagar se a busca é por bons profissionais ou bons cidadãos. O que na verdade é uma reflexão limitada em termos de parâmetros, visto que não há impedimentos no sentido de que bons profissionais, também não possam ser bons cidadãos.

No processo de investigação sobre a eficiência, eficácia, efetividade e relevância da administração escolar, Sander (2007, pg. 112 e 113), estabeleceu quatro qualificações básicas, necessárias à formação dos administradores escolares: qualificação econômica, qualificação pedagógica, qualificação política e qualificação cultural, as quais devem estar presente nos indivíduos nos diretores, coordenadores pedagógicos das escolas, bem como nos reitores, pró-reitores, coordenadores de colegiados de curso das instituições universitárias.

Qualificação econômica	Habilidade para coordenar a captação e utilização de recursos financeiros, materiais e tecnológicos necessários ao funcionamento **eficiente** da instituição educacional.
Qualificação pedagógica	Habilidade para coordenar a formulação e acompanhamento de objetivos e metas educacionais a serem alcançados de forma **eficaz**.
Qualificação política	Habilidade para elaborar estratégias **efetivas** de ação, que satisfaçam necessidades sociais e políticas da comunidade e do sistema educacional.
Qualificação cultural	Habilidade para conceber soluções educacionais e administrativas **relevantes**, no que concerne à melhoria da qualidade de vida humana na escola e na sociedade.

Quadro 02: Qualificações necessárias ao Gestor Escolar, proposto por Sander

Fonte: Sander (2007)

Ainda segundo Sander (2007), mesmo que um estudo detalhado na formação de cada uma das qualificações destacadas fosse objeto de disciplinas específicas, a preocupação central reside em não deixar escapar a visão de totalidade e simultaneidade das questões educacionais inerentes à atividade de um gestor educacional. A dinâmica e a complexidade da formação destes gestores passam pela transdiciplinaridade e pela

visão sistêmica, para compreensão do todo e sua relação orgânica com as partes que com ele interagem de forma contínua e integrada, habilidades necessárias à elaboração de políticas e práticas com foco na eficiência, eficácia, efetividade e relevância.

Em termos de conceituação do que seja eficiência, eficácia, efetividade e relevância, adota-se nesse estudo, a definição de Sander (2007) que atribui à **eficiência,** que corresponde à medida de desempenho do critério econômico. No sentido de produzir o máximo de resultados com o mínimo de recursos, energia e tempo. E nesse sentido, os valores supremos da eficiência, são a economia e a produtividade. Definindo como eficiente o indivíduo que produz o máximo com o mínimo de desperdício, de custo e de esforço.

A **eficácia** é o "critério institucional que revela a capacidade administrativa para alcançar as metas estabelecidas ou os resultados propostos" (Sander, 2007. p. 78). No aspecto pedagógico, a eficácia está associada à consecução dos objetivos educacionais propostos pelas instituições. A **efetividade** é entendida como o critério político que reflete a capacidade administrativa para satisfazer as demandas estabelecidas pela comunidade externa à instituição. É um critério que supõe um compromisso real da instituição em responder às preocupações, exigências e necessidades da sociedade.

De forma complementar, a **relevância**, por sua vez, "[...] é o critério cultural que mede o desempenho administrativo em termos de importância, significação, pertinência e valor" (Sander, 2007. p. 82). O conceito de relevância está diretamente relacionado à atuação da instituição no sentido de melhorar o desenvolvimento humano e a qualidade de vida dos indivíduos e grupos que participam do sistema educacional e da comunidade como um todo.

É oportuno considerar que os problemas da organização educacional, não são os problemas das organizações empresariais, visto que a natureza dos processos educativos não se confunde com os processos produtivos, sendo os primeiros bem específicos. Neste sentido, a escola e a universidade exercem papel social como agente transformador da realidade por meio da socialização do conhecimento e do estímulo à formação do pensamento crítico, enquanto que a empresa desempenha o papel de agente econômico, também importante para o desenvolvimento da sociedade, mas com finalidades distintas, especialmente no tocante a questão da disseminação do conhecimento, pois a empresa o classifica como ativo estratégico e exclusivo para geração da sua própria lucratividade. Mas também cabe ao estabelecimento de educação, a responsabilidade pela sua participação no processo de construção do cidadão.

Ressalta-se a afirmativa de Paro (2012) de que a utilização racional de recursos para a realização de determinados fins, em nada se mostra incompatível ao progresso do homem ou da sociedade, visto que a capacidade de estabelecer planejamento e organização, bem como da fixação de objetivos, é uma capacidade específica do homem, que o distingue dos animais irracionais e que foi aprimorado ao longo de milhares de anos. O que realmente determina o caráter transformador ou conservador da gestão da unidade

educacional é a natureza dos objetivos que ela busca alcançar e o grau de sintonia que tais objetivos apresentam em relação à realidade que a cerca.

Quanto aos primeiros esforços na criação de uma Administração da Educação no Brasil, Marinho (2014), destaca o trabalho dos pioneiros da Administração da Educação no Brasil, como Anísio Teixeira, Antônio Carneiro Leão, Querino Ribeiro e Lourenço Filho, foi de imenso valor à formação de um debate crítico sobre as bases administrativas das instituições educacionais, bem como de fomento à percepção do papel democrático que a escola e a universidade exercem no *lócus* onde se encontram inseridas. E nessa perspectiva, a contribuição de tais autores, aportou importantes elementos para se pensar uma gestão da educação democrática e efetiva, que precisa ser pensada e trabalhada desde o processo de preparação e formação dos futuros administradores educacionais, em cursos de graduação e pós-graduação.

Nessa mesma direção, Ribeiro e Anísio Teixeira, Silva Junior (2012) observam a importância que esses respeitáveis mestres destinavam a Administração da Educação, tanto na questão da aplicação dos fundamentos e princípios da Administração para melhoria da eficiência da escola e a universidade, quanto a questão da importância que destinava a preparação que deveria haver para o ocupante do cargo de Administrador Educacional, que em sua visão, necessariamente deveria ser exercida por um educador, além de lembrar que no contexto educacional, a Administração deve estar a serviço da educação, e não o contrário.

A GESTÃO ACADÊMICA EM CURSOS DE GRADUAÇÃO

Registra-se que a instituição universitária é a mais desenvolvida e complexa organização dentre aquelas que se destinam ao cultivo do saber, abrangendo, por sua natureza, a universalidade do conhecimento organizado, e atuando com o objetivo de transmiti-lo, enriquecê-lo e aplicá-lo, colocando-o a serviço da sociedade.

É certo que a universidade tem um papel de inquestionável importância como agente de transformação da realidade de uma sociedade, nos aspectos educacionais, sociais, políticos e econômicos. Alicerçada em sua composição primordial, sobre os pilares da pesquisa, do ensino e da extensão, busca gerar novos conhecimentos, aperfeiçoando a formação de seus estudantes e interagindo diretamente com as comunidades.

Nessa direção, considerando, inicialmente Chaui (2003), que considera a universidade uma instituição social que exprime a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo, observando que, no interior da instituição universitária, é encontrada a presença de opiniões, ideias, atitudes e projetos conflitantes, que exprimem as divisões e contradições da própria sociedade.

Dentre as dimensões mencionadas na introdução do texto, utiliza-se como exemplo para a discussão a dimensão graduação, em específico a gestão acadêmica dos cursos

de graduação na instituição universitária. Desta forma, para fins de conceituação, adota-se nesse trabalho, a definição de Colegiado de Curso estabelecida pelo INEP (2015) que conceitua o Colegiado como “Instância de tomada decisões administrativas e acadêmicas, constituída por representação dos discentes e docentes”, obviamente relacionados ao curso em questão.

Assim, a gestão acadêmica de um curso de bacharelado ou licenciatura, hoje, é muito mais complexa, com desafios mais amplos e maiores riscos do que no passado. E nesse sentido, é importante considerar que a gestão de um colegiado de curso não se dá ao acaso. Ela deve ser orientada a alcançar objetivos que segundo Tofik (2013) estão contidos no Projeto Pedagógico Institucional (PPI), no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), em estreita parceria com o corpo docente do colegiado, a fim de subsidiar e apoiar o desempenho do colegiado, visando o alinhamento das estratégias e políticas organizacionais da área acadêmico-administrativa da instituição universitária, com a comunidade interna e a sociedade em geral. Visto que a coordenação de curso ou a direção de curso, como é denominada em algumas instituições, acaba sendo o setor responsável pela gestão e pela qualidade intrínseca do curso, no mais amplo sentido.

Segundo Carneiro e Fialho (1997), o papel fundamental de uma universidade e por analogia, um colegiado de curso de graduação, está associado com a produção do conhecimento, embora outras funções tenham sido por ela acumulados no decorrer do tempo, como a formação de profissionais, a preservação de valores humanos e a própria cultura nacional, além de contribuir com a promoção e desenvolvimento da pesquisa científica no país.

Silva (2014) avalia que a gestão de um colegiado de curso, não deve impor formas rígidas e centralizadas, e a proposta de gestão metodológica deve privilegiar e preservar a autonomia dos gestores responsáveis pelos processos, de acordo com as necessidades e características de cada curso. Além de permitir a definição de prioridades e cronogramas próprios ao curso. E nesse sentido, a gestão se fundamenta em uma construção coletiva, visto que nas instituições de educação superior, ela é constantemente afetada pela racionalidade política dos diversos atores envolvidos. E deste modo, a concretização das ações depende diretamente da participação, do consenso e de um acordo dos grupos envolvidos nos processos.

De acordo com Rodrigues (2016), cabe ao coordenador do colegiado, a responsabilidade pela relação do curso com os anseios e desejos da sociedade, ou mesmo do mercado. Visto que, o coordenador de colegiado do curso necessita manter articulação constante com empresas, associações e organizações de toda natureza, públicas e privadas, que possam contribuir para o aprimoramento do curso, para o desenvolvimento da prática profissional dos discentes, através dos estágios, e ainda para o aprimoramento e enriquecimento do próprio currículo do curso. E desta forma, além de ser uma pessoa com

olhar para dentro da instituição, o coordenador deverá ter também, um olhar para fora da instituição, buscando proporcionar visibilidade do curso diante da sociedade e até mesmo do mercado.

Segundo Rocha et al (2009), existem quatro funções a serem desempenhadas pelo coordenador de cursos: a acadêmica, relacionada às questões de ensino e aprendizagem, envolvendo alunos e docentes; política, relacionada às questões de relacionamento com os docentes, discentes e outros atores ligados ao curso de graduação; gerencial, onde as ações estão relacionadas à gestão estratégica do curso, e institucional, cujas ações dizem respeito ao corpo diretivo da instituição. Neste cenário, cabe ao coordenador, manter-se constantemente atento às eventuais mudanças na legislação do ensino, aplicar e acompanhar as diretrizes curriculares relativas ao seu curso, e buscar otimizar as atividades relacionadas com sua atividade funcional de forma eficiente.

Rocha et al (2009), observa que, é de responsabilidade da Instituição de Educação Superior (IES), estabelecer o espaço funcional de atuação do coordenador, fixando as regras e os procedimentos relativos a estrutura burocrática da coordenação de cursos, além de delimitar o poder decisório, a autonomia funcional e as responsabilidades do coordenador de curso. Sendo que o “balanceamento adequado entre normas, procedimentos e autonomia decisória é o constituinte essencial do espaço funcional do coordenador de cursos de graduação” (Rocha et al 2009, pg 213). Observa-se que os modelos de formalização de procedimentos acabam por definir o grau de autonomia e liberdade do coordenador para decidir sobre questões, muitas vezes, não previstas na definição das suas atividades. E desta forma, a ação do coordenador será facilitada ou dificultada, em função da ampliação ou restrição do seu campo de ação.

De acordo com Guimarães (2011), é positivo e necessário mesclar a visão acadêmica com a técnica administrativa na construção de um modelo de gestão universitária. Visto que tal mescla permite, ao mesmo tempo, o controle institucional, a busca por objetivos comuns e globais sem, no entanto, inibir ou impedir a capacidade individual de gerar novas ideias, novos conhecimentos e novas tecnologias. Guimarães (2011) afirma ainda que este é um equilíbrio difícil de se obter, e que necessita ser revisto periodicamente, além de depender em essência da postura dos dirigentes, e de sua respeitabilidade no meio acadêmico, associado à sua capacidade de liderança.

Guimarães (2011) destaca que em face às constantes alterações das exigências impostas pela legislação para as instituições universitárias; do aumento substancial da concorrência; e do insuficiente aporte de recursos públicos destinados à Educação Superior, é imperioso que as universidades brasileiras e seus respectivos dirigentes, se capacitem para a difícil tarefa de associar qualidade acadêmica com eficiência e eficácia organizacional. Pois a direção rumo ao êxito educacional e/ou econômico da instituição universitária ocorrerá na medida em que ela for capaz de desenvolver gestores ao longo de toda a sua estrutura organizacional, que percebam o sentido e a necessidade de integrar as

atividades de ensino, de pesquisa e de extensão com as atividades administrativas.

Canterle e Favaretto (2008) consideram que em virtude de seu caráter interdisciplinar, a universidade interage com um número maior de segmentos da sociedade do que qualquer outra organização isoladamente, e por essa razão, sua gestão tem sido parte da agenda de discussão em instâncias políticas e acadêmicas. Visto que em seu entorno, residem enormes expectativas da sociedade em relação à qualidade dos serviços prestados por esta. Nesse sentido, cenários dinâmicos constituem desafios para as instituições universitárias, fazendo com que se busquem novas alternativas de gestão mais eficientes, além de mais financiamento a fim fornecer serviços de maior valor à sociedade. As necessidades são muitas e há uma série de fatores envolvidos, o que eleva a necessidade de pensar a instituição de forma sistêmica e integrada.

De acordo com Hoy (2015), a estrutura organizacional estabelece as estruturas do poder formal, hierarquicamente constituído; a cultura e a organização informal geram a autoridade informal; e o indivíduo traz expertise para a organização. Em contraste, a política é muitas vezes informal, frequentemente clandestina e até mesmo ilegítima, em virtude de sua concepção ser de forma recorrente direcionada a beneficiar indivíduos ou grupos em detrimento da organização como um todo.

A cultura é uma dimensão coletiva do sistema organizacional, que mescla o formal com o pessoal para criar um sistema de crenças compartilhadas. Entretanto, é a dimensão política que promove as relações de poder informal, que surgem, muitas vezes, para se opor a outros sistemas de controle legitimamente constituídos. E nessa perspectiva, é importante considerar a assertiva de que "a história é eloqüente para demonstrar que política e administração são inseparáveis. Na realidade a administração pode ser definida como uma prática particular da política, esta concebida como a prática global da convivência humana" (Sander, p. 31, 2007).

A oferta e funcionamento de um curso de graduação implicam na necessidade de elaboração de estratégias para alcançar os objetivos elencados no respectivo projeto pedagógico, acompanhado dos objetivos da instituição universitária.

Ao mesmo tempo em que se coloca como desafio à consolidação acadêmica e política do curso junto à comunidade local, somada ao dever de responder às inúmeras demandas administrativas relacionadas à função de coordenação de curso previstas no regimento da universidade, a exemplo de orientar e supervisionar as atividades didático-pedagógicas do colegiado, propor e recomendar modificações nas diretrizes gerais dos programas didáticos do curso, acompanhar e avaliar a execução do currículo do curso, estimular atividades docentes e discentes de interesse do curso, identificar e aplicar estratégias de melhoria da qualidade do curso, coordenar, supervisionar e acompanhar o cumprimento das atividades didático-pedagógicas do curso, além de cumprir as prescrições normativas que disciplinam a vida da Universidade, do Departamento e do Colegiado.

Em face às responsabilidades previstas no regimento geral da universidade,

cabe a assertiva de Andrade (2001) que destaca a preparação para o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), a elaboração do projeto de reconhecimento do curso, o enfrentamento de questões como evasão escolar e os desafios inerentes à gestão de um curso, atividades presentes para a manutenção do curso, fazem com que inúmeros coordenadores de colegiado tenham dificuldades nesse processo de gestão, especialmente por lhes faltar referências em gestão acadêmica.

Nesse sentido, Nogueira (2002), considera que dirigir com foco na eficiência administrativa e burocrática, mas distante das demandas reais que norteiam a vida escolar, talvez seja a grande dificuldade nesta relação, escola e comunidade. A eficiência administrativa deve possuir o seu grau de importância sim, mas não apenas ela. As questões pedagógicas e políticas deveriam possuir mais relevância no papel da escola ou da instituição de educação.

Segundo Oliveira *et al* (2014) aos gestores educacionais, cabe repensar seu papel nos processos eminentemente educativos, tendo em vista que o fazer político-administrativo da escola é um fazer pedagógico, que se desenvolve durante o exercício da própria prática pedagógica, ou seja, no ato de ensinar, nas lutas políticas, no planejamento, na organização pedagógica, na gestão e nas relações com a comunidade. Como pontua Lima (2002) não se pode olhar exclusivamente as escolas, e por aproximação, um colegiado de curso de graduação, em uma perspectiva apenas burocrática, racionalista e legalista, desprezando a influência de outras estruturas, regras e atores que se relacionam direta ou indiretamente com o curso e a instituição.

Zung (1984) enxerga na racionalidade científica e na lógica da máxima produtividade, o esvaziamento da ação política do administrador escolar e por semelhança o coordenador de colegiado de curso, na medida em que ele se distancia das questões de política educacional, tornando-o um executor de decisões oriundas de instâncias superiores. O específico, o local e o regional são sacrificados em nome de uma universalidade, que conduz ao generalismo e a padronização de projetos e estratégias, que permitem aos agentes políticos controlar melhor seus processos administrativos. Enquanto o gestor acadêmico se direciona cada vez mais para as questões administrativas e operacionais, em busca de mais eficiência e produtividade, o contexto social e político ao seu redor, vai se distanciando de sua práxis e por consequência do curso sob sua responsabilidade.

A INTERNACIONALIZAÇÃO COMO OPORTUNIDADE DE APRENDIZAGEM NA GESTÃO EDUCACIONAL

A Internacionalização está presente no cotidiano da instituição universitária na perspectiva de possibilitar aos docentes e técnico-administrativos a convivência entre também docentes e técnico-administrativos de instituições estrangeiras, no sentido de conhecer e discutir novas estratégias nas diversas áreas de conhecimento, fortalecendo a

a pesquisa, o ensino, a extensão. Nesse contexto, são realizadas missões internacionais que proporcionam o desenvolvimento de mestrado e doutorado sanduíche, doutorado pleno, pós-doutorado, em especial para áreas e/ou cursos que não sejam ofertados no estado ou no país.

Nesta linha, ressalta-se que a internacionalização se constitui na oportunidade de aprendizado em diversas áreas, incluindo as discussões pertinentes à gestão da educação, especialmente em função da possibilidade de diálogos e trocas com outras instituições universitárias, situadas em outras regiões e contextos.

Nessa direção, Miranda e Stallivieri (2017) observam a internacionalização como uma das forças que mais impactam e orientam os caminhos da Educação Superior, em função da sua importância para os desafios deste novo século, visto que as trocas internacionais e interculturais entre as IES de diversos países ampliaram-se consideravelmente nos últimos anos, e continuam em expansão.

Destarte, o século atual exige das universidades a reformulação de seu papel diante da sociedade, como instituições que sejam capazes de abrigar diferentes valores e opiniões, destacando o caráter universal do conhecimento.

A cooperação acadêmica também se beneficia da interconexão entre as instituições e os grupos de pesquisadores, unindo o local ao global, com o objetivo de aumentar a qualidade acadêmica e a relevância social da própria educação. Battestin *et al.* (2017) consideram que a universidade pode se internacionalizar por meio da aquisição de valor ou relevância internacional, em função de sua capacidade de colaborar para o desenvolvimento científico em nível supranacional, tanto pelas suas atividades de formação acadêmica quanto pela qualidade e pelo impacto de suas pesquisas.

A fim de caracterizar a importância do papel desempenhado pelos docentes no processo de internacionalização da instituição universitária, em especial na pós-graduação, Pereira e Heinzle (2020) procuraram identificar esse papel, no cotidiano das universidades, em um conjunto de atividades de dimensão internacional, intercultural e global. Tais ações sociais podem ser divididas em quatro tipos: produção intelectual, intercâmbio acadêmico-científico, internacionalização do currículo e gestão intercultural, sintetizados no Quadro 3, a seguir:

Tipo de Ação Social	Característica
Produção intelectual	Publicação, em parceria com pesquisadores estrangeiros, de livros e/ou capítulos de livros, bem como de artigos em eventos e periódicos internacionais.
Intercâmbio acadêmico-científico	Desenvolvimento de projetos de pesquisa em rede, participação em eventos internacionais e, principalmente, mobilidade acadêmica *stricto sensu* (dupla titulação, formação sanduíche e diplomas conjuntos).
Internacionalização do currículo	Inserção, no cotidiano da universidade, de palestras, cursos e disciplinas, ministradas em língua estrangeira por professores locais ou de outros países, e, essencialmente, pela incorporação das dimensões intercultural e internacional ao currículo.
Gestão intercultural	Ações no âmbito organizacional, nas quais docentes assumem papel administrativo em cursos e eventos envolvendo docentes e/ou discentes estrangeiros, projetos de pesquisa, ensino e extensão em rede temática, sociedade científica internacional, comitê editorial de periódico e comitê organizador de congresso internacional.

Quadro 3 – Ações Sociais Desempenhadas por Docentes no Processo de Internacionalização

Fonte: elaborado pelos autores com base em Pereira e Heinzle (2020).

Os novos desafios impostos pela chamada sociedade globalizada, como o avanço da economia do conhecimento e a mobilidade do trabalho, levaram as universidades a reagir no que diz respeito à internacionalização.

Segundo Rubin-Oliveira e Wielewicki (2019), esse processo de conexão internacional está nas próprias raízes do conceito de universidade, pois, desde o início de sua história, as universidades têm se apoiado fortemente na mobilidade e em interações internacionais para realizar sua missão. Contudo, nas últimas décadas, a natureza, a intensidade e o alcance desses fenômenos aumentaram e, portanto, os desafios também.

CONCLUSÃO

Os estudos sobre Administração da Educação no Brasil possuem vasto campo a ser explorado, e sua aproximação inicial com as teorias administrativas, permitiram avanços em inúmeros aspectos importantes na questão da organização das tarefas administrativas, e no estabelecimento de métodos e técnicas gerenciais mais eficientes do ponto de vista econômico, social e na apresentação dos resultados. Entretanto, também houve inúmeros pontos de conflitos, visto que uma instituição de educação superior possui objetivos significativamente distintos em relação às organizações industriais, considerando a ênfase na formação cidadã e profissional como

O estabelecimento de um modelo de gestão que busca a eficiência em seus processos administrativos e a eficácia em seus resultados pedagógicos, precisa estar também em sintonia com os anseios e necessidades da sociedade, afim de que se tornem efetivos e relevantes. E nesse sentido, a elaboração das premissas norteadoras no processo de construção dos objetivos estratégicos a serem alcançados pela instituição e organização

assume grande relevância, pois passam pela definição do modelo de educação que se trabalhar, em consonância com as características do contexto político, econômico, social e cultural em que a escola se encontra inserida.

A universidade é uma instituição fundamental para a sociedade, que exerce um papel de inquestionável importância, como agente de transformação da realidade, nos aspectos educacionais, sociais, políticos, tecnológicos e econômicos de uma sociedade, alicerçada em sua composição primordial, sobre os pilares da pesquisa, do ensino e da extensão.

Existem várias possibilidades para a internacionalização da educação se desenvolver em um processo de cooperação institucional com universidades estrangeiras, como a colaboração científica, tecnológica ou cultural; as parcerias em pesquisa; os diplomas compartilhados; o acolhimento de alunos na graduação e pós-graduação entre diferentes instituições; além da mobilidade de docentes, que demonstram que o processo de internacionalização de IES compreende um conjunto amplo de políticas, estratégias, ações e atores, como asseveram Oliveira e Freitas (2016).

Cabe aos gestores, a partir de iniciativas de docentes e técnicos administrativos concernentes à articulação com instituições estrangeiras, apoiar a realização de missões internacionais, seja na área de ensino, pesquisa ou extensão, com aderência aos cursos oferecidos na instituição universitária, bem como através da realização de mestrado, doutorado sanduíche, doutorado pleno no exterior.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Antônio. **Avaliação Institucional da Universidade**. São Paulo: Cortez, 1992.

ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de. **O Coordenador Gestor**: o papel dos coordenadores dos cursos de graduação em administração frente as mudanças. São Paulo: Makron, 2001.

BARROSO, João. **Para uma abordagem teórica da reforma da administração escolar:** A distinção entre direção e gestão. O texto Revista Portuguesa de Educação. Universidade do Minho. v. 9, n. 1, p. 33-56, 1995.

BATTESTIN, Cláudia; MUNHOZ, Benjamin Panduro; COSTA, Miguel Ângelo Silva da. Redes Intelectuais, internacionalização e regionalização acadêmica: uma abordagem a partir do contexto latino-americano. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 24, n. 1, p. 11-21, jan./abr. 2017. DOI: https://doi.org/10.5335/rep.v24i1.6988. Disponível em: https://bit.ly/3jDFe8Z. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância.** Brasília: 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br >. Acesso em 01 abr. 2022.

CANTERLE, Nilsa Maria Guarda; FAVARETTO, Fabio. **Proposta de um Modelo Referencial de Gestão de Indicadores de Qualidade na Instituição Universitária.** Ensaio: avaliação de políticas públicas. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 60, p. 393-412, jul./set. 2008.

CARNEIRO, Breno Pádua Brandão, FIALHO, Nádia Hage. **A Tomada de Decisão nas Políticas de Acesso e Permanência na Universidade**. Múltiplos Olhares Sobre Avaliação, Política e Gestão Educacional. Organizadores, Ivan Luiz Novaes, Claudia da Mota Darós Parente. Salvador: Eduneb, 2012.

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300002. Disponível em: https://bit.ly/3birWKp. Acesso em: 20 mar. 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. Revista Educação & Sociedade. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em:<http://www.cedes.unicamp.br>

ETZIONI, Amitai. **Organizações Modernas**. 3. ed. São Paulo: Pioneira, 1973.

GUIMARÃES, Isac Pimentel. **Gestão acadêmica do projeto-político dos cursos de ciências contábeis**: entre as recomendações legais e as vivências nos bastidores da coordenação de curso. 183 f. 2011. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2011.

Hoy, Wayne K. **Administração Educacional**: Teoria, Pesquisa e Prática. 9. ed. São Paulo: AMGH Editora, 2015.

MAIA, Graziela Zambão Abdian. **As Publicações da ANPAE e a Trajetória do Conhecimento em Administração da Educação no Brasil**. RBPAE – v.24, n.1, p. 31-50, jan./abr. 2008.

MARINHO, Iasmim da Costa. **Administração Escolar no Brasil (1935-1968)**: um campo em construção. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

MEYER Jr., Victor. **Administração universitária: considerações sobre sua natureza e desafios.** Trabalho apresentado no Seminário Internacional de Administração Universitária de Costa Rica, agosto de 1988.

MIRANDA, José Alberto Antunes de; STALLIVIERI, Luciane. Para uma política pública de Internacionalização para o ensino superior no Brasil. **Avaliação**, Sorocaba, SP, v. 22, n. 3, p. 589-613, nov. 2017. Disponível em: https://bit.ly/3beA9zj. Acesso em: 20 mar. 2020.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Administrar e dirigir:** algumas questões sobre a escola, a educação e a cidadania. In: MACHADO, L. M; FERREIRA, N. S. C. (Orgs.). Política e Gestão da educação: dois olhares. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

OLIVEIRA, João Ferreira de, MORAES, Karine Nunes de, DOURADO, Luiz Fernandes. **Organização da educação escolar no Brasil na perspectiva da gestão democrática.** Disponível em: <http://moodle3.mec.gov.br/ufscar/file.php/1/gestores/politica/pdf/texto2_2.pdf>Acesso em 30 ago 2014.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar**: introdução crítica. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PEREIRA, Pablo; HEINZLE, Marcia Regina Selpa. Professor cosmopolita. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 694-711, ago. 2020. DOI: https://doi.org/10.20396/etd.v22i3.8658308. Disponível em: https://bit.ly/3BgB2lH. Acesso em: 16 set. 2020.

ROCHA, Renata Cristina. MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes de. DA LUZ, Talita Ribeiro. **Os Coordenadores dos Cursos de Graduação em Administração e o Desafio para a Adequação dos Currículos às Diretrizes Curriculares Nacionais.** Revista Gestão e Planejamento. V. 10 N.2. p. 206-228, jul./dez. Salvador, 2009.

RODRIGUES, Gabriel Mário. **Como "Construir" o Coordenador Ideal**. Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior.Disponível em: http://www.abmes.org.brAcesso em: 24 mar. 2016.

ROMERO, Joaquim J. B.. Concepções de Universidade. In: FINGER, Almeri P. (Org.) **Universidade: Organização e Planejamento**. Florianópolis: UFSC/CPGA/NUPEAU, 1988. p. 11-32.

RUBIN-OLIVEIRA, Marlize; WIELEWICKI, Hamilton de Godoy. Concepts, policies and actions of internationalization of Higher Education: reflections on the expertise of a North American University. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, e240032, 2019. Disponível em: https://bit.ly/2ZmmHaa. Acesso em: 22 ago. 2019.

SANDER, Benno. **Administração da Educação no Brasil**: genealogia do conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2007.

______. **O Estudo da Administração da Educação na Virada do Século**. In: MACHADO, L. M; FERREIRA, N. S. C. (Orgs.). Política e Gestão da educação: dois olhares. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

SILVA, Raphaela Reis Conceição Castro. **Os Desafios das Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Administração Oferecido por um Consórcio.** ESUD 2014 – XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. Florianópolis, 05 – 08 de agosto de 2014. Disponível em: <http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/126828.pdf >

SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. **A Administração da Escola Pública**. Equívocos e implicações. vol. 01 – 1ª ed. - Unesp/UNIVESP – São Paulo, 2012. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65257/1/u1_d26_v1_t01.pdf>

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. **O espaço da administração no tempo da gestão**. In: MACHADO, L. M; FERREIRA, N. S. C. (Orgs.). Política e Gestão da educação: dois olhares. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

TOFIK, Denise Sawaia**. A Gestão Acadêmica nas Instituições de Ensino Superior.** Gestão Universitária: Os caminhos para a excelência. Organizadora, Sonia Simões Colombo. Porto Alegre: Penso, 2013.

ZUNG, Acacia Zeneida Kuenzer. **A Teoria da Administração Educacional:** Ciência e Ideologia. Caderno de Pesquisa. São Paulo, p.39-46, 1984. Disponível em:<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/569.pdf>

CAPÍTULO 6

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ESTADO CAPITALISTA EM CRISE

Data de submissão: 23/03/2023 *Data de aceite: 02/05/2023*

Aldo Vieira Ribeiro
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI)
https://lattes.cnpq.br/0577343776984370

RESUMO: No Estado Capitalista em crise a Educação Profissional tem sido tensionada pela racionalidade neoliberal que instituiu um "novo" paradigma escolar centrado na Pedagogia das Competências. Nesse cenário, o presente estudo questiona: quais os objetivos da política de educação profissional no Estado Capitalista em crise? O objetivo do presente artigo é situar a política de Educação Profissional no seio do Estado Capitalista, refletindo sobre a natureza dessa política face às demandas e exigências do capital em crise. Trata-se de pesquisa documental descritiva de natureza qualitativa (APPOLINARIO, 2019; MAY, 2004) com amparo no método dialético de análise e interpretação dos dados (MINAYO, 1994). Com base em Bering (2003; 2009), Dagnino (2004), Frigotto (2005; 2010), Grabowsk & Kuenzer (2016), Kuenzer (2007), Mészáros (2000, 2002, 2003, 2008), Neto & Braz (2008), O'Connor (1977), Poulantzas (1975; 1971; 2000), Ramos, M. (2002), entre outros, o presente estudo indica que a atual política de educação profissional procura reformular o modelo educacional para atender a racionalidade neoliberal, transformando radicalmente o processo educativo em mercadoria e impondo às camadas populares um currículo instrumental, pragmático e imediatista em consonância com os ditames do capital globalizado, cujas consequências imediatas são a precarização profissionalizante e o acirramento da dualidade estrutural no contexto educacional brasileiro.
PALAVRAS-CHAVE: Estado capitalista; Neoliberalismo; educação profissional; dualidade.

PROFESSIONAL EDUCATION IN THE CAPITALIST STATE IN CRISIS

ABSTRACT: In the Capitalist State in crisis, Professional Education has been strained by neoliberal rationality, that instituted a "new" school paradigm centered on the Pedagogy of Competencies. In this scenario, the present study asks: what are the objectives of the professional education policy in the Capitalist State in crisis? The objective of this article is to situate the policy of Professional Education within

the Capitalist State, reflecting on the nature of this policy in the face of the demands and demands of capital in crisis. This is a descriptive documentary research of a qualitative nature (APPOLINARIO, 2019; MAY, 2004) based on the dialectical method of data analysis and interpretation (MINAYO, 1994). Based on Bering (2003; 2009), Dagnino (2004), Frigotto (2005; 2010), Grabowsk & Kuenzer (2016), Kuenzer (2007), Mészáros (2000, 2002, 2003, 2008), Neto & Braz (2008)), O'Connor (1977), Poulantzas (1975; 1971; 2000), Ramos, M. (2002), among others, the present study indicates that the current professional education policy seeks to reformulate the educational model to meet the neoliberal rationality , radically transforming the educational process into a commodity and imposing an instrumental, pragmatic and immediatist curriculum on the lower classes, in line with the dictates of globalized capital, whose immediate consequences are professional precariousness and the intensification of structural duality in the Brazilian educational context.
KEYWORDS: Capitalist State; Neoliberalism; Professional education; Duality.

1 I INTRODUÇÃO

O atual cenário de crise do capitalismo contemporâneo requer do Estado uma escola que forme o trabalhador para um mundo em constante mudança, no qual o termo flexibilidade é palavra de ordem. A proposta que pauta esse "novo" paradigma escolar comporta reformas estruturais no processo ensino-aprendizagem com desdobramentos no planejamento, currículo, metodologia, conteúdo, didática, entres outros aspectos, que sejam capazes de garantir à classe empresarial, aos organismos multilaterais e ao próprio Estado, que a educação esteja a serviço do mercado de trabalho capitalista.

Partindo dessa premissa, a questão central que constitui a motivação do presente artigo é a seguinte: quais são os objetivos da política de educação profissional no Estado Capitalista em crise? Para o desenvolvimento da problemática em questão optou-se pela estratégia de pesquisa documental descritiva de natureza qualitativa (APPOLINÁRIO, 2019; MAY, 2004) com amparo no método dialético de análise e interpretação dos dados (MINAYO, 1994).

Com base em Bering (2003; 2009), Dagnino (2004), Frigotto(2005; 2010), Grabowsk & Kuenzer (2016), Kuenzer (2007), Mészáros (2000, 2002, 2003, 2008), Neto & Braz (2008), O'Connor (1977), Poulantzas (1975; 1971; 2000), Ramos, M. (2002), entre outros, o presente artigo tem por objetivo situar a política de Educação profissional no seio do Estado Capitalista, refletindo sobre a natureza dessa política face às demandas e exigências do capital em crise. A tese defendida no presente estudo é a de que a atual política de educação profissional, subordinada aos interesses do capital em crise, procura reformular o modelo educacional para atender a racionalidade neoliberal que transforma radicalmente o processo educativo em mercadoria, tendo como consectário imediato a precarização profissionalizante e o acirramento da dualidade estrutural no contexto educacional brasileiro.

Para uma melhor compreensão da reflexão desenvolvida, estruturamos a redação em três seções: a primeira, em que se discute a relação Estado e Políticas Públicas; a segunda, que relaciona a crise estrutural do capital com a categoria neoliberalismo e os impactos dessa relação na Política Social; a terceira, que situa a política de Educação Profissional no contexto do Estado Capitalista em crise. Ao final, apoiando-se na discussão realizada, tecemos considerações sobre o tema analisado e a questão central indicada.

2 | ESTADO CAPITALISTA E POLÍTICAS PÚBLICAS

O Estado Capitalista conforme leciona O'Connor (1977) possui duas principais funções que permitem a sua manutenção, quais sejam: a de acumulação e a de legitimação. Tais funções cumprem o papel ideológico de manter a ordem social estabelecida. Nessa perspectiva, o Estado Capitalista, ao mesmo tempo, que cria condições necessárias para o desenvolvimento do capital (acumulação), procura atender a determinados anseios da população, colocando-se como aparente protetor dos interesses públicos (legitimação).

As políticas públicas desempenhariam, nesse contexto, a função de harmonia social face a condensação de forças presente na sociedade capitalista dividida em classes (POULANTZAS, 2000). Ou seja, o Estado Capitalista atende, de um lado, aos interesses da classe hegemônica (burguesia) e, de outro, aos interesses (em menor amplitude) das classes dominadas em razão das pressões e mobilizações que estas exercem no processo de disputa social.

É importante destacar que a partir da virada dos anos 1960 para a década seguinte, o Estado Capitalista direcionou suas ações de modo a privilegiar os interesses de mercado em conformidade com o neoliberalismo, revelando um "projeto de Estado que deve se isentar progressivamente de seu papel de garantidor de direitos, através do encolhimento de suas reponsabilidades sociais e sua transferência para a sociedade civil" (DAGNINO, 2004, p. 142). Bering (2003) caracteriza esse momento como sendo uma contrarreforma que vai "adquirir maior ou menor profundidade, a depender das escolhas políticas dos governos em sua relação com as classes sociais em cada espaço nacional, considerando a diretiva de classe que hegemoniza as decisões no âmbito do Estado" (BERING, 2009, p. 04).

Articuladas ao ideário neoliberal, as políticas de Educação Profissional não fogem a essa regra. Adiante, aprofundaremos as particularidades que permeiam a Educação Profissional nesse cenário. Primeiro, vejamos como se relaciona a crise estrutural do capital com a categoria neoliberalismo e os efeitos dessa relação na Política Social, aspecto imprescindível para análise da questão central aqui discutida.

3 | CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL, NEOLIBERALISMO E POLÍTICA SOCIAL

Compreendido o papel das políticas públicas no Estado Capitalista, passamos a discutir a crise contemporânea do capital para, na seção seguinte, situar, nesse contexto, a política de Educação Profissional. Desenvolveremos essa seção a partir do conceito de crise estrutural do capital à luz de Mészáros (2000, 2002, 2003) a fim de entender qual a relação da categoria neoliberalismo com a crise do capitalismo contemporâneo.

Iniciemos apresentando as principais características desse fenômeno à luz do pensamento do filósofo citado. Nesse passo, é preciso compreender, conforme ensina esse autor, que a produção no pré-capitalismo era orientada para o uso. Em sua evolução histórica, o capitalismo passou a tratar o trabalho vivo como mera mercadoria, produzindo a sua desumanização. Nessas condições, conforme salienta Mészáros (2003), o capital transmuta-se em um sistema de controle do metabolismo social, transformando as necessidades humanas em coisas, objetos de consumo (MÉSZÁROS, 2003). Essa compreensão é importante para compreender o atual estágio de crise do capital.

Em se tratando da crise em si, a novidade histórica da crise contemporânea do capital, segundo o autor em comento, é que ela não é cíclica, mas estrutural, manifestando-se em quatro aspectos principais. Primeiramente, seu "caráter é universal, em lugar de restrito a uma esfera particular (por exemplo, financeira ou comercial, ou afetando este ou aquele ramo particular de produção, aplicando-se a este e não àquele tipo de trabalho com sua gama específica de habilidades e graus de produtividade etc." Segundo, apresenta alcance "verdadeiramente global (no sentido mais literal e ameaçador do termo), em lugar de limitado a um conjunto particular de países (como foram todas as principais crises do passado)". Depois, "sua escala de tempo é extensa, contínua, se preferir, permanente, em lugar de limitada e cíclica, como foram todas as crises anteriores do capital" (MÉSZÁROS, 2002, p. 796). Em quarto lugar, o filósofo aduz que:

> Em contraste com as erupções e os colapsos mais espetaculares e dramáticos do passado, seu modo de se desdobrar poderia ser chamado de rastejante, desde que acrescentemos a ressalva de que nem sequer as convulsões mais veementes ou violentas poderiam ser excluídas no que se refere ao futuro: a saber, quando a complexa maquinaria agora ativamente emprenhada na "administração da crise e no "deslocamento" mais ou menos temporário das crescentes contradições perder sua energia (MÉSZÁROS, 2002, p. 796, aspas do autor).

Diante desse cenário de crise estrutural apontado por Mészáros, o discurso em favor do mercado livre, sem a intervenção do Estado, traduz tentativa desesperada de mascarar o fato de que as empresas capitalistas, mais do que nunca, não podem prescindir da ajuda externa do Estado para continuar acumulando lucros. Ou seja, o capital não poderá, dada a sua natureza, abrir mão de qualquer elemento de controle social, sob pena de comprometer a sua própria reprodução. Em outras palavras, o apoio estatal é imprescindível para manter

o sistema capitalista de pé.

É exatamente nesse ponto que o neoliberalismo e sua racionalidade costuram o processo. Conforme assinalamos, o neoliberalismo se constitui em política econômica que ganhou força a partir da virada dos anos 1960 para a década seguinte, tensionando as relações sociais, visto que a intervenção do Estado, antes de procurar apoiar os mais precarizados, objetiva proteger o lucro dos empresários (MÉSZÁROS, 2000).

Por outro lado, sem deixar de priorizar a função de acumulação do capital, o Estado em razão de indicadores sociais negativos como o aumento da concentração de renda, dos alarmantes índices de pobreza e violência, a elevação do desemprego etc., procura intervir por meio de políticas compensatórias na tentativa de contingenciar as pressões sociais. A esse respeito, Bering (2009, p. 10) aduz que:

> As políticas sociais entram, neste cenário, caracterizadas como: paternalistas, geradoras de desequilíbrio, custo excessivo do trabalho, e, de preferência, devem ser acessadas via mercado, transformando-se em serviços privados. Esse processo é mais intensivo na periferia do capitalismo, considerando os caminhos da política econômica e das relações sociais delineados no item anterior, bastando observar a obstaculização do conceito constitucional de seguridade social no Brasil, a partir dos anos 90.

Ou seja, as políticas públicas, nesse cenário, incluindo-se as políticas educacionais, especialmente as relativas à Educação Profissional, destinam-se especificamente a minorar as precárias condições de existência das populações que vivem em condições de miséria e, sempre que possível, são oferecidas pela iniciativa privada com padrões de qualidade contestáveis. Nesse contexto, nos últimos anos, presenciamos a crescente expansão de cursos de curtíssima duração (no máximo dois ou três meses de duração), primeiro com o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) instituído por meio da Lei nº 12.513/2011 no governo Dilma e, mais recentemente, sob a égide do Programa Novos Caminhos, lançado em 08 de outubro de 2019 pelo governo Bolsonaro, cujo *slogan* é: “Educação Profissional e Tecnológica gerando mais oportunidades, emprego, renda e novas tecnologias” (Mais informações *vide* https://novoscaminhos.mec.gov.br/).

Desse modo, “ao proclamar a necessidade de um ‘Estado Mínimo’, o que pretendem os monopólios e seus representantes nada mais é que um Estado mínimo para o trabalho e máximo para o capital” (NETO; BRAZ, 2008, p. 227, aspas no texto original), implicando na diminuição das funções estatais que respondem pela satisfação de Direitos Sociais, o que requer da sociedade civil a participação política na perspectiva da proteção e não da mera justificativa desses direitos (BOBBIO, 2004). O que dizer então das políticas de Educação Profissional nesse contexto? Como elas acontecem? Que aspectos permeiam a oferta de vagas nessa modalidade? Qual o papel da política de Educação Profissional nesse cenário de crise do capital? A quem interessa as reformas estruturais no processo ensino-aprendizagem realizadas nos últimos tempos? É o que passamos a discutir.

4 | ESTADO CAPITALISTA EM CRISE E POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

No Brasil, as reformas educacionais de cunho neoliberal incidiram fortemente na política de Educação Profissional a partir dos anos de 1990, ganhando corpo jurídico-institucional com o Governo de Fernando Henrique Cardoso (RAMOS, M., 2002) e se mantendo nos governos seguintes, embora se possa registrar algum avanço, como a possibilidade de integração da educação geral à educação profissional (BRASIL, 2004).

Essas reformas tiveram como pano de fundo os processos de globalização da economia e a crise do emprego, colocando-se a necessidade de aproximar a educação das tendências produtivas, comportando, para além do significado técnico, um significado político (RAMOS, M., 2002) que resta evidenciado no fato de que no contexto do modo de produção capitalista a educação possui função (predominante) de reproduzir as relações inerentes ao capital.

Nesse sentido, o incremento da qualificação profissional dos trabalhadores via Educação Profissional, ancorada na noção de competência tem o propósito de atender ao processo de reestruturação produtiva em curso, colocando à disposição do capital uma força de trabalho "qualificada" para a produção de acordo com o novo padrão de acumulação flexível engendrado nas novas formas de organização e gestão do trabalho e no uso constante das novas tecnologias, reafirmando, no Brasil, a tradição histórica da funcionalidade da educação aos modelos de desenvolvimento econômico.

O discurso veiculado pela Pedagogia das Competências, materializado em políticas e programas educacionais de cunho neoliberal mascara essa realidade com vistas à manutenção do modo de produção capitalista que diante do crescente desenvolvimento das tecnologias e sua incorporação ao processo produtivo, necessita que a classe trabalhadora, público prioritário das políticas de Educação Profissional, se submeta à constante qualificação, requalificação e atualização das suas habilidades para melhor operar a produção fortalecendo os mecanismos de acumulação e controle do capital em crise. Nesse sentido, Frigotto (2010, p. 156) destaca que:

> Os novos conceitos relacionados ao processo produtivo, organização do trabalho e qualificação do trabalhador aparecem justamente no processo de reestruturação econômica , num contexto de crise e acirrada competitividade intercapitalista e de obstáculos sociais e políticos às tradicionais formas de organização da produção. A integração, a qualidade e a flexibilidade constituem-se nos elementos chaves para dar os saltos de produtividade e competitividade.

O novo discurso do capital sobre a educação propõe a necessidade da formação de profissionais flexíveis, com poder de adaptação às exigências do mercado. O discurso capitalista argumenta que ocorreu um processo de requalificação inerente ao processo de acumulação flexível o que teria rompido com a dualidade estrutural típica do regime

fordista/taylorista que articulava a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, ou seja, entre concepção e execução, denominada por Kuenzer (2007) de dualidade estrutural assumida, típica do regime de acumulação rígido (fordismo/taylorismo) onde as trajetórias educativas eram claramente definidas e diferenciadas, de modo a atender às necessidades de disciplinamento dos trabalhadores e dirigentes.

Nessa perspectiva, os reformistas argumentam que o fosso entre as modalidades de educação propedêutica e profissional estaria superado pela oferta "democrática" de formação geral para todos. O argumento gira em torno do fato de que:

> se o trabalhador transitará ao longo de sua trajetória laboral por inúmeras ocupações e oportunidades de educação profissional, não há razão para investir em formação profissional especializada; a integração entre as trajetórias de escolaridade e laboral será o elo de integração entre teoria e prática, resgatando-se, desta forma, a unidade rompida pela clássica forma de divisão técnica do trabalho, que atribuía a uns o trabalho operacional, simplificado, e a outros o trabalho intelectual, complexo (GRABOWSK; KUENZER; 2016, p. 25).

À educação cabe a tarefa de desenvolver competências para que o indivíduo seja capaz de aprender ao longo da vida, conforme discurso veiculado pelas reformas educacionais propostas por organismos multilaterais (Banco Mundial, BID, UNESCO, OIT) e os organismos regionais e nacionais a eles vinculados (FRIGOTTO, 2010). Diante desse discurso, Libâneo (2018, p. 45) ressalta que "formuladores, estudiosos e gestores de políticas e de currículos e agentes das comunidades escolares precisam compreender os interesses e as intenções inscritas em diagnósticos e orientações de organismos e agências multilaterais comprometidos com a mundialização do capital".

As orientações propostas, alicerçadas na Pedagogia das Competências, possuem como premissa básica readequar o processo educativo aos imperativos da produção, vinculado, por intermédio de mediações múltiplas e complexas, aos interesses do capital no contexto de sua crise estrutural (MÉSZÁROS, 2000, 2002, 2003). Desse modo, Frigotto (2010, p. 166) afirma que "no campo da educação e formação o processo de subordinação busca efetivar-se mediante a delimitação dos conteúdos e da gestão do processo educativo. No plano dos conteúdos, a educação geral, abstrata, vem demarcada pela exigência da polivalência ou de conhecimentos que permitam a policognição".

Constituem reformas de caráter elitista que, nas palavras de Mészáros (2008, p. 49, aspas e itálicos do autor), "exclui a esmagadora maioria da humanidade do âmbito da ação como *sujeitos*, e condena-os, para sempre, a serem considerados com *objetos* (e *manipulados* no mesmo sentido), em nome da suposta superioridade da elite: "meritocrática", "tecnocrata", "empresarial", ou o que quer que seja".

Desse modo, a formação de trabalhadores com "capacidade de abstração, polivalentes, flexíveis e criativos fica subordinada à lógica do mercado, do capital e, portanto, da diferenciação, segmentação e exclusão" (FRIGOTTO, 2010, p. 155). A esse

respeito, Grabowsk & Kuenzer (2016, p. 25) afirmam que do ponto de vista do trabalho

> as pesquisas já mostram que a expansão da educação geral para a classe trabalhadora se deu, de modo geral, pela oferta de cursos precarizados, revestidos de caráter certificatório, cuja qualidade, que em muito se distancia dos cursos disponibilizados pela rede privada à burguesia e à pequena burguesia, não favorecem inclusão menos subordinada no mundo do trabalho.

No regime de acumulação rígido (fordista/taylorista) a modalidade de educação geral integrava o projeto de dominação da classe dominante e agora, no novo regime de acumulação flexível, o capital a disponibiliza de maneira precarizada, uma vez que no novo cenário produtivo, ela não atende mais ao projeto de dominação do capital, pois o que "interessa para a classe dominante no novo regime é o conhecimento da ciência e tecnologia" (GRABOWSK; KUENZER, 2016, p. 25). Essa dinâmica reafirma a oferta da educação sob a ótica das diferenças de classe (dualidade estrutural).

O novo regime requer a formação de subjetividades flexíveis, ou seja, adaptadas ao novo regime de acumulação do capital como forma de disciplinamento da força de trabalho, o que ocorre predominantemente pela oferta de educação geral e profissional disponibilizada de maneira diferenciada por origem de classe, garantindo-se aos trabalhadores uma educação precária por meio da aquisição de conhecimentos genéricos que lhes permitam exercer, e aceitar, múltiplas tarefas no mercado flexibilizado e à classe dominante uma educação científico-tecnológica e sócio-histórica de alto nível, sendo a educação básica para estes mero rito de passagem (GRABOWSK; KUENZER, 2016), contribuindo para manter a lógica do capital intacta como quadro de referências orientador da sociedade (MÉSZÁROS, 2008).

Como a educação é marcada por essa dualidade, o conceito de trabalhador polivalente, multifuncional ou multitarefa também é dual. Logo, para os que vivem do trabalho ser multitarefa implica em

> em exercer trabalhos simplificados, repetitivos, fragmentados, para o que é suficiente um rápido treinamento, a partir de algum domínio de educação geral, o que não implica necessariamente no acesso à educação básica completa (...). Ser flexível, para uma expressiva parcela de trabalhadores, significa adaptar-se ao movimento de um mercado que inclui/exclui, segundo as necessidades do regime de acumulação. A competência, nos pontos desqualificados das cadeias produtivas, resume-se ao conhecimento tácito, demandado pelo trabalho concreto. Não há, para estes trabalhadores que atuam nos setores precarizados, demandas relativas ao desenvolvimento da competência de trabalhar intelectualmente em atividades de natureza científico-tecnológica, em virtude do que não se justifica formação avançada (GRABOWSK; KUENZER, 2016, p. 27).

Por outro lado, para os "predestinados" a exercerem atividades complexas, ser multitarefa significa

> a capacidade de adaptar-se a múltiplas situações complexas e diferenciadas, que demandam o desenvolvimento de competências cognitivas mais

> sofisticadas que permitam a solução de problemas com rapidez, originalidade e confiabilidade. Para tanto, há que assegurar formação avançada, que articule as dimensões geral e específica (GRABOWSK; KUENZER, 2016, p. 27).

Nos termos expostos, a Educação Profissional no regime de acumulação flexível e de crise do capital é distribuída de modo desigual e diferenciada segundo a lógica dual negada e invertida que valoriza a educação básica (precarizada) para os que vivem do trabalho - predestinados ao desempenho de tarefas desqualificadas que exigem pouco ou quase nenhum domínio dos fundamentos científicos e tecnológicos - como condição para a formação flexível, e educação específica, de natureza científico-tecnológica e sócio-histórica para os que vão exercer trabalho de natureza intelectual.

Essa situação, mantém estreita relação com a concepção de Poulantzas (1975) de que o Estado é o fator de coesão social de uma formação social e o fator de reprodução das condições de produção de um sistema, isto é, consiste em uma condensação material de relações de forças. Isso implica dizer que, no caso das políticas de educação, especialmente de Educação Profissional, o Estado, mesmo diante da hegemonia da classe dominante nos blocos de poder, em função do caráter de coesão necessário à sua manutenção, procura atender algumas reinvindicações e necessidades da classe dominada (POULANTZAS, 1971).

As políticas públicas de Educação Profissional, nos moldes explicitados, situam-se nessa perspectiva de garantia da manutenção da reprodução da classe trabalhadora e da coesão social necessárias à manutenção do Estado Capitalista. Essa dinâmica de distribuição da Educação Profissional assegura que a posse do que é estratégico, no caso o conhecimento que permite inovação, permaneça com o capital, aprofundando-se, à luz da categoria flexibilização, as diferenças de classe e a dualidade estrutural, expressas na polarização das competências e no consumo predatório e desumano da força de trabalho (GRABOWSK; KUENZER, 2016), pois "longe de conduzir ao avanço no processo civilizatório do próprio capital, representa o seu esgotamento, destruindo os poucos direitos que a classe trabalhadora conquistou ao longo de suas lutas" (FRIGOTTO, 2005, p. 69).

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo social de emancipação e participação do sujeito na esfera pública requer o esvaziamento da sua condição de pobreza política. As políticas sociais participativas, especialmente as políticas educacionais, desempenham um importante papel nesse processo, favorecendo a formação da cidadania e a participação política no processo social decisório. O Estado Capitalista, por sua vez, desde sempre, e agora muito mais (dada a crise estrutural em que se encontra), tem contribuído para obstaculizar o alcance desse mister. Em outras palavras, ao servir aos interesses do capital, o Estado Capitalista em crise oferece à sociedade migalhas que objetivam, diante de tamanha injustiça social

(o aumento da concentração de renda, dos alarmantes índices de pobreza e violência, a elevação do desemprego etc.), apaziguar as pressões sociais das classes menos favorecidas, mantendo com isso o controle social necessário à sua manutenção.

Esse mecanismo de controle é exercido com fundamento nos pressupostos do neoliberalismo e acontece da seguinte maneira: os mecanismos estatais elaboram, sempre em sintonia com os empresários, diversos projetos pretensamente salvadores da humanidade, geralmente, focalistas e fragmentados. Todavia, nenhum deles representa um afrouxamento dos mecanismos de controle da sociedade, uma vez que, dialeticamente, a injustiça social é causada pelo próprio sistema metabólico do capital que se encontra em crise profunda (MÉSZÁROS, 2000).

No que diz respeito à educação, é inegável o predomínio das políticas de cunho neoliberal, sobretudo nos países da periferia do capital como o Brasil. Tais políticas, transformam radicalmente o processo pedagógico em mercadoria via reformas que objetivam a integração da escola e a formação do trabalhador ao mercado. No caso do Brasil, por exemplo, a própria condição de precariedade de funcionamento na qual vive grande parte dos sistemas escolares, a aviltante exploração vívida pelos professores especialmente na rede pública e os baixos níveis de aprendizagem e de rendimento dos estudantes são, dentre outros, sinais que atestam uma política educacional que fragiliza a educação.

A adequação das políticas educacionais ao neoliberalismo incide sobre a educação em geral e a Educação Profissional em particular. Tais políticas, alicerçadas na Pedagogia das Competências, ao proporem reformas no âmbito dos sistemas de ensino dos países da periferia do capital, impõe um currículo instrumental, pragmático e imediatista em consonância com os ditames do capital globalizado. Desse modo, retomando a questão central desse estudo, podemos afirmar que as políticas de Educação Profissional no Estado capitalista em crise ocorre na perspectiva de integração dessa modalidade aos interesses de mercado com consideráveis prejuízos à educação e à formação dos trabalhadores provenientes das camadas populares, pois prioriza para estas, um ensino prático, instrumental e imediatista, deixando em segundo plano, o conhecimento científico e a formação de capacidades intelectuais, aumentando dessa forma o fosso entre educação propedêutica e educação profissional, caracterizando, nos tempos atuais, conforme aduz Kuenzer (2007) o fenômeno da dualidade estrutural negada.

Apesar desse quadro pessimista, acredita-se que a sociedade civil, no que diz respeito à educação, tem, por meio de seus atores sociais, sabido resistir às propostas – antes populistas e autoritárias e hoje neoliberais – que o Estado (manipulado pela classe hegemônica) tem tentado implementar. Espera-se, portanto, que tais atores concebam e busquem concretizar projetos e ações a fim de, com base nas especificidades da Educação Profissional, contribuir para aproximar a sociedade brasileira do horizonte de democratização dos Direitos Sociais, especialmente do direito à educação, conduzindo-o,

conforme propõe Mészáros (2008), para além do capital.

REFERÊNCIAS

APPOLINARIO, F. **Metodologia científica**: filosofia e prática da pesquisa. – 2. ed. – São Paulo: Thomson Learning, 2019.

BEHRING, Elaine Rossetti. As novas configurações do Estado e da Sociedade Civil no contexto da crise do capital. In: **Serviço Social**: Direitos sociais e competências profissionais. CFESS, Brasília, 2009.

_____________. Brasil em Contra-Reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2003.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 11. ed. Rio de Janeiro: Campos; Elsevier, 2004.

BRASIL. **Decreto n° 5.154, de 23 de julho de 2004.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 01 de junho de 2018.

DAGNINO, Evelina. Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa. **Política & Sociedade**, n.05, p.139-164, out. 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G. **Estruturas e sujeitos: os fundamentos da relação entre trabalho e educação**. In: Saviani, D.; Sanfelice, J.L.; Lombardi, J.C. (Org.). Capitalismo, trabalho e educação. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

GRABOWSK, Gabriel; KUENZER, Acácia Zeneida. A Produção do Conhecimento no Campo da Educação Profissional no Regime de Acumulação Flexível. **HOLOS**, [S.l.], v. 6, p. 22-32, out. 2016. ISSN 1807-1600. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4983>. Acesso em: 12 de março de 2018. doi: https://doi.org/10.15628/holos.2016.4983.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educ. Soc**., Campinas, v. 28, n. 100, p. 1153 1178, Out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302007000300024&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 de março de 2018. http://dx.doi.org/10.1590/S0101 73302007000300024.

LIBÂNEO, José Carlos et al. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar [livro eletrônico] – Goiânia : Editora Espaço Acadêmico, 2018

MAY, T. Pesquisa documental: escavações e evidências. In: ______. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MÉSZÁROS, István. A crise estrutural do capital. In: **Outubro**-Revista do Instituto de Estudos Socialistas, São Paulo, n. 4. 2000.

_______________.**Para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2002.

_______________.**O Século XXI**: socialismo ou barbárie. São Paulo: Boitempo, 2003.

_______________.**A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Neto. **Economia Política**: uma introdução crítica. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

O'CONNOR, James. **USA, a crise do Estado capitalista.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

POULANTZAS, Nicos. **Poder político e classes sociais**. V. 2. Porto: Portucalense Editora, 1971.

______________. **O problema do Estado Capitalista**. Porto: Edições Afrontamento, 1975.

______________.**O Estado, o poder e o socialismo**. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

RAMOS, Marise Nogueira. **A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais** Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 401-422

CAPÍTULO 7

LAS MUJERES INDIGENAS Y SUS DERECHOS EN LAS ENTIDADES FEDERATIVAS MEXICANAS

Data de aceite: 02/05/2023

Rosana González Torres
Profesora investigadora en la Universidad Autónoma de Baja California, México. Tiene Máster en Derecho Constitucional por la Universidad de Castilla-La Mancha, España

Martha Patricia Bórquez Domínguez
Profesora investigadora en la Universidad Autónoma de Baja California, México Tiene Máster en Derecho Constitucional por la Universidad de Castilla-La Mancha, España

Mario Gerardo Herrera Zárate
Profesor investigador en la Universidad Autónoma de Baja California. Tiene Doctorado en Derecho Constitucional por la Universidad de Castilla- La Mancha, España

RESUMEN—En este artículo se presentan los resultados de una investigación llevada a cabo por la Facultad de Derecho de la UABC en la que se evidencia que, a pesar de que se ha tratado de enmarcarlos derechos de los indígenas para su protección en la constitución mexicana, se ha olvidado que el multiculturalismo podría ahogar los espacios de libertad en la sociedad y generar identidades enfrentadas entre sí, que podrían resultar discordia sin concordia. El problema existe de manera práctica, y más en las comunidades indígenas donde la mujer es discriminada por su propia comunidad. Una fórmula que ha probado eficacia a la solución de este problema ha sido la organización federal del estado. El federalismo permite tutelar las diferencias regionales, promueve el autogobierno de las regiones, pero mantiene unido a un Estado bajo ciertos principios comunes. Los derechos humanos.

PALABRAS CLAVE—Derechos humanos y derecho de las mujeres indígenas en las entidades federativas

ABSTRACT—This article presents the results of an investigation carried out by the Faculty of Law of the UABC in which it is evident that, despite the fact that it has tried to frame the rights of indigenous people for their protection in the Mexican constitution, it has been forgotten that multiculturalism could stifle the spaces of freedom in society and generate conflicting identities, which could result in discord without harmony. The problem exists in a practical way, and more so in indigenous communities where women are discriminated against by their

own community. A formula that has proven effective in solving this problem has been the federal organization of the state. Federalism allows the protection of regional differences, promotes the self-government of the regions, but keeps a State united under certain common principles. Human rights.

1 I INTRODUCCION

En Latinoamérica hay grupos que conservan usos y costumbres, considerados disfuncionales para el sistema establecido por los mestizos, de tal forma que se presenta un fuerte choque, entre la legislación oficial o nacional y las practicas indígenas. El problema se agrava cuando tratan de abordar las posibles soluciones a nivel macro.

Unas corrientes aducen el sometimiento total y único al sistema jurídico dominante o derecho positivo y otras, plantean la autonomía indígena que lleva implícito el respeto por parte del Estado al sistema normativo, establecido consensualmente por varios pueblos indígenas. Pero la problemática étnica no es exclusiva de cada país, pues la realidad indígena es universal y se define a sí misma como colectiva. Eso suscita controversias no sólo al interior de cada país, sino también en los organismos internacionales.[1]

Dentro del actual orden mundial, es importante revisar la condición jurídica de los pueblos indígenas en la legislación, a partir del binomio de la realidad multicultural y la práctica monoconstitucional de los derechos y el ejercicio del poder.

En algunos países la población indígena es mayoritaria, como en Guatemala, Perú y Bolivia, en otros como en México, se trata de minorías étnicas. Para los primeros casos hablamos de lo que la antropología conoce como “pueblos testimonio”, y se trata de las principales culturas prehispánicas vigentes pese a los 500 años de persecución e intento por aniquilarlas.

México, se puede decir que es un país pluriétnico con fuerte presencia indígena por lo que el diseño constitucional futuro no puede ser elaborado como si el mexicano fuera un todo homogéneo. La cuestión indígena impacta institucionalmente al federalismo; al municipio; a la representación política; a la organización del poder; al poder judicial y a las posibilidades de desarrollo de esas comunidades.[2]

A este respecto, América latina y las organizaciones internacionales han adoptado disposiciones de rango constitucional para tratar los derechos indígenas como podemos observar en la Declaración sobre los Derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas o lingüísticas aprobada por la Asamblea General de la Organización de Naciones Unidas del 18 de diciembre de 1992, y en el marco de la Unión Europea, el consejo de Europa aprobó en noviembre de 1994 el convenio para la

1 SANDOVAL, Forero Eduardo. Los Derechos de los Pueblos Indios en Latinoamérica. Artículo publicado en Revista Convergencia, número 20, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados en Ciencia Políticas y Administración Pública, Universidad Autónoma del Estado de México, septiembre-diciembre 1999, p. 155.

2 Jaime F. Cárdenas Gracia: Una constitución para la democracia: propuesta para un nuevo orden constitucional. UNAM. México 2000.

protección de las minorías nacionales[3]

En México concretamente fue reformada la Constitución el 28 de enero de 1992 para reconocer en el artículo 4to. los derechos, usos y costumbres indígenas y reafirmar la composición del estado mexicano pluricultural.

Sin embarco y a pesar de que se ha tratado de enmarcar los derechos de los indígenas para su protección en la constitución mexicana, ha faltado estudiar y analizar el hecho de que, al tratar de salvaguardar los derechos de las minorías, se ha olvidado que el multiculturalismo podría ahogar los espacios de libertad en la sociedad y generar identidades enfrentadas entre sí, que podrían resultar discordia sin concordia.

La desigualdad entre hombres y mujeres en las comunidades indígenas se manifiesta en las actividades que son asignadas a uno y otro sexo, así como en la valoración social de las mismas. En las comunidades indígenas, las estructuras genéricas son más rígidas, tienen una marcada división sexual del trabajo y una abierta desigualdad en la distribución del poder y el reconocimiento social.

Las mujeres indígenas son encargadas de actividades domésticas, como la preparación de alimentos, la limpieza de la vivienda, recolección de leña, acarreo de agua, cuidado de los animales, lavado de ropa y cuidado de los hijos e hijas, hermano, hermanas, padre, madre, y de las personas adultas mayores.

Las niñas se incorporan desde muy temprana edad a esta actividad productiva en la esfera familiar lo que constituye uno de los principales obstáculos para su ingreso y permanencia en la escuela.

Por lo anterior, en este trabajo se tratará de demostrar que, al tratar de manera desigual a los desiguales, protegiendo sus costumbres, no siempre resulta democrático.

2 I DERECHO DE LAS MINORIAS

Los derechos de las minorías son aquellos que hacen posible la convivencia más armónica entre los ciudadanos y los habitantes de un país o de una comunidad en particular.

Son los derechos que como todos deben tener los grupos considerados minoritarios como los homosexuales, la raza de color, los indígenas o los discapacitados, entre otros.

Se entiende que si estos derechos pueden y deben ser respetados y observados en el ámbito público, consecuentemente deberían ser de la misma forma en el ámbito privado, en específico en las empresas otorgando igualdad de derechos y de oportunidades a todos, no discriminando por cualquier preferencia, condición social, razas, color, religión, etc.

Cuando hablamos del término minorías, nos referimos a las comunidades humanas numéricamente menores que viven en medio de otras mayores, sin embargo, esta definición puede no resultar decisiva, pues los grupos minoritarios no se diferencian de manera

3 Mariño, Fernando: Desarrollo recientes en la protección internacional de los derechos de las minorías y de sus miembros" en Prieto Luis (ed.) Tolerancia y minorías problemas jurídicos y políticos. Cuenca UCLM. 1996
Problemas jurídicos y políticos, Cuenca, UCLM, 1996.

natural, sino que constituyen un fenómeno de carácter social.

El vocablo “minoría” designa a cualquier grupo de personas que reciben un trato discriminatorio, diferente e injusto, respecto de los demás miembros de una sociedad. Un grupo minoritario se caracteriza no por su número, sino por su posición de subordinación social respecto a un grupo social mayoritario o dominante[4]

Otro rasgo distintivo de las minorías es la pertenencia o identidad colectiva compartida con la comunidad con características nacionales, lingüísticas, religiosas o étnicas diferentes a las del resto de la población

El problema que existe de manera práctica, es como poder cohesionar a las minorías con las mayorías en una estructura política basada en principios universales. Para ello, el retoque enfrenta los estados multiculturales es acomodar las diferencias, manteniendo un estándar mínimo de derechos de forma que no se rompa el sentido esencial de la comunidad ni se produzcan discriminaciones por sus propios usos y costumbres. Una fórmula que ha probado eficacia a la solución de este problema ha sido la organización federal del estado. El federalismo permite tutelar las diferencias regionales, promueve el autogobierno de las regiones, pero mantiene unido aun Estado bajo ciertos principios comunes.[5]

3 I MARCO JURIDICO

A. Marco jurídico internacional

Los antecedentes más remotos podemos ubicarlos en 1923 cuando un jefe indio, en representación de las seis naciones Iroquesas tribus del norte de EU y el sur de Canadá) acudió a Ginebra, luego al año siguiente acudió una delegación de maoris de Nueva Zelanda en reclamo por incumplimiento de un tratado del siglo XIX que le garantizaba sus tierras.[6]

En 1957 Dentro de la OIT se pudieron concretar parte de las preocupaciones indígenas en el Convenio Núm. 107 sobre Poblaciones Indígenas y Tribiales adoptado el 26 de julio de ese año y luego ratificado por 27 países.[7]

En este convenio predomina una visión paternalista, no se habla de pueblos, sino de poblaciones de indígenas, además de que el método para resolver su problemática sed sustentaba en la política encaminada a su integración y a su asimilación al desarrollo occidental, en vez de reconocerle sus derechos a la autonomía y a la autodeterminación.

Durante los años sesenta, aparecieron reclamos de diversos sectores de varios países por el derecho al desarrollo, al progreso y a la autodeterminación. En esta década, existía un contexto de conflictos entre naciones y al interior de ellas, entre grupos sociales

4 Rose Arnold, M: “Minorías” en Enciclopedia Internacional de las ciencias sociales, Aguilar, Madrid. 1975. Vol. 7 134-139.
5 Carbonell, Miguel: Constitución y minorías en “constitucionalismo Iberoamericano del siglo XXI de Diego Valadez, Miguel Carbonell Coordinadores. UNAM/Cama de Diputados LIX Legislatura. 23-24
6 Salazar Albornoz, Mariana y Torres Cisneros, Gustavo: La Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, en Derechos Humanos de los pueblos indígenas, pp.49-75
7 Pedroza de la Llave, Susana y García Huante, Omar coms. Compilación de instrumentos internacionales de derechos humanos firmados y ratificados por México 1921-2003, t.2, pp.21-33

que defendían su derecho a poseer su propia religión, lengua, costumbres y culturas diferentes a la de los grupos mayoritarios;

En los círculos internacionales se abrió un debate sobre tres cuestiones:

1. Los que argumentaban que los derechos de los indígenas no eran derechos humanos en absoluto.

2. Los que consideraban que, aunque podían considerarse derechos, estaban en una escala inferior a los llamados derechos de primera generación

3. Otros más discutían sobre la base de que el sentido moderno del término supone derechos del individuo, de la persona en particular y no de los grupos y colectividades, que constituía la base del reclamo por los derechos culturales de autodeterminación[8].

El 10 de diciembre de 1948 se acordó la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la cual estableció en su artículo 27, punto 1, que señala: “toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten” y en el punto 2, “Toda persona tiene derecho a la protección de los intereses morales y materiales que le correspondan por razón de las producciones científicas literarias o artísticas de que sea autora”[9].

En este contexto, se asume el derecho a la cultura como si esta fuera un todo armónico de elementos, sin distinguir las diferentes culturas y el derecho a esa diferencia, pero para individuos concretos y particulares.

Para diciembre de 1966 se lleva a cabo el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos que establece en su artículo 27 en los Estados que exigieran minorías étnicas no se les negara a sus miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar su propia religión y a emplear su propio idioma. Aquí se pasa de derechos individuales a derechos de colectividades.

La Declaración sobre la Raza y los Prejuicios Raciales, del 25 de noviembre de 1978, que establece que todos los seres humanos pertenecen a la misma especie y tienen el mismo origen; nacen iguales en dignidad y derechos todos forman parte integrante de la humanidad.

De igual forma, todos los individuos y los grupos tienen derecho a ser diferentes, a considerarse y ser considerados como tales[10].

27 de junio de 1989 La Organización Internacional del Trabajo (OIT) adopto el Convenio 169 sobre los Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes[11], único

8 Bailón Corres, Moisés Jaime: Un año de vida en una larga historia; la declaración de Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Derechos Humanos, México. Revista del Centro Nacional de Derechos Humanos. Año 3, num.8, 2008. Comisión Nacional de los Derechos Humanos.

9 ibidem

10 Pedroza de la Llave, Susana y García Huante, Omar coms. Compilación de instrumentos internacionales de derechos humanos firmados y ratificados por México 1921-2003, t.2, p.12

11 Organización Internacional del Trabajo. Convenio 169. www.ilo.org

instrumento internacional con carácter vinculatorio con relación a derechos de los pueblos indígenas. Ya no se habla de poblaciones indígenas sino de pueblos indígenas, sin embargo, la única mención que hace sobre los derechos de las mujeres indígenas, es lo relativo a que los Estados deberán adoptar medidas para que, los trabajadores pertenecientes a estos pueblos, gocen de oportunidades dando trato igual para hombres y mujeres en el empleo, así como la protección contra el hostigamiento sexual.

Tiene corto alcance por ser un resultado de una convención surgida de la OIT y por tanto tiene alcances limitados.

Por otro lado, tenemos a la Declaración de Copenhagen considerada como la "Carta europea de las minorías"[12], en la cual se establece el respeto al derecho de las personas que pertenecen a las minorías nacionales, así como declara, además, que es importante mantener y desarrollar su cultura en todos sus aspectos, libres de cualquier tentativa de asimilación en contra de su voluntad y el derecho de las minorías a usar libremente su lengua materna tanto en el ámbito privado como en el público.

En 1992 esta misma organización creo un alto comisionado para las minorías nacionales, sin embargo, las funciones que se le asignaron a este organismo fueron más políticas que jurídicas, pero aun así, configuro un precedente importante en esta materia.

El Consejo Europeo comprendió que era importante preparar instrumentos que garantizaran el derecho de las minorías[13] este instrumento completo el Convenio Europeo de Protección de los Derechos Humanos y Libertades Fundamentales.

En 1992, se adoptó la Carta Europea de las lenguas regionales o minoritarias y en noviembre de 1994 el Convenio marco para la protección de las minorías nacionales, este último es el más importante por tratarse del primer convenio internacional jurídicamente vinculante dirigido a proteger a las minorías nacionales en general[14].

Asimismo, se ha desarrollado un proyecto sobre "Democracia, derechos humanos y minorías: aspectos educativos y culturales"[15]

En mayo de 1997, una declaración final permitió elaborar normas que le dan derechos específicos a las minorías y construye un sistema europeo de protección de minorías[16], sin embargo, en ninguna se hace mención específica a los derechos de las mujeres indígenas.

En agosto de 2006, la Convención sobre Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) a través de Comité para la Eliminación de la Violencia (COCEDAW) propuso que todos los programas y políticas de erradicación de la pobreza traten de manera explícita la naturaleza estructural y las diversas dimensiones de

---

12 Pedroza de la Llave, Susana y García Huante, Omar coms. Compilación de instrumentos internacionales de derechos humanos firmados y ratificados por México 1921-2003, t.2, p.14
13 http://conventions.coe.int/treaty/EN
14 http://conventions.coe.int/treaty/EN
15 El Convenio se abrió a la firma el 1 de febrero de 1995 y entró en vigor el 1 de febrero de 1998 (cuando se produjeron las 12 ratificaciones que se requerían). A 30 de septiembre del 2000 ha sido firmado y ratificado por 32 estados miembros del Consejo de Europa (http://conventions.coe.int/treaty/EN)
16 Revista de las Instituciones Europeas, vol. 22, no. 3, 1995.

la pobreza y la discriminación a que se enfrentan las mujeres indígenas y las mujeres de zonas rurales.[17]

En octubre de 2007 la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas adopto la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas[18], la cual a pesar de ser un instrumento no vinculante representa un avance en la codificación de los derechos humanos de las y los indígenas al aceptar que los indígenas tienen derechos como pueblo y como personas, ala disfrute pleno de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales re conocidos por la Carta de las Naciones Unidas, la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la normatividad internacional de los derechos humanos, además de una serie de derechos en el marco de su libre determinación, autonomía y autogobierno en las cuestiones relacionadas con sus asuntos internos locales.

Con relación a sus mujeres, la Declaración señala que los Estados deben mejorar continuamente las condiciones económicas y sociales de las personas indígenas, particularmente en el caso de los ancianos, las mujeres, los jóvenes, los niños y las personas con discapacidad indígenas.

Asimismo, señala que los Estados adoptaran medidas, junto con los pueblos indígenas, para asegurar que las mujeres y los niños indígenas gocen de protección y garantías plenas contra todas las formas de violencia y discriminación.

Marco jurídico nacional

B. Marco jurídico nacional

En México, los derechos de las personas indígenas se encuentran en la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos en su artículo 2do. El cual señala el concepto de pueblos indígenas, las características de su derecho a la libre determinación y los derechos que el Estado mexicano les reconoce a este respecto, Miguel Carbonell señala que "El federalismo permite tutelar las diferencias regionales, promueve el autogobierno de las regiones, pero mantiene unido aun Estado bajo ciertos principios comunes".[19]

En el mismo sentido, el artículo reconoce la importancia de incorporar a las mujeres indígenas al desarrollo, mediante el apoyo a los proyectos productivos, la protección de su salud, el otorgamiento de estímulos para favorecer su educación y su participación en la toma de decisiones relacionadas con la vida comunitaria.

La Ley de la Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas busca incluir el enfoque de género en las políticas, programas y acciones de la administración pública federal para la promoción de la participación, respeto, equidad y oportunidades para las

---

17 Organización de las Naciones Unidas. Recomendaciones específicas del COCEDAW a México. 36° periodo de sesiones, agosto 2006.

18 Organización de las Naciones Unidas. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, 2007.

19 Carbonell, Miguel: Constitución y minorías en "constitucionalismo Iberoamericano del siglo XXI de Diego Valadez, Miguel Carbonell Coordinadores. UNAM/Cama de Diputados LIX Legislatura.Pp.23-24

mujeres indígenas[20].

Asimismo, podemos mencionar la Ley Orgánica de la Procuraduría General de la Republica que contiene en su artículo 5 la disposición de celebrar acuerdos o convenios con las instituciones públicas o privadas para garantizar a los inculpados, ofendidos, victimas, denunciantes y testigos pertenecientes a los pueblos indígenas, la disponibilidad de intérpretes y traductores[21].

Por otra parte, la Ley General de Educación establece que en sus tres niveles tendrá las adaptaciones requerida para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país.[22] Y en el mismo sentido tenemos la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas que señala que la educación que imparta el Estado deberá promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. Los hablantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español[23].

Por otra parte, la ley General de Salud señala que las autoridades sanitarias brindaran asistencia social y servicios básicos a grupos más vulnerables y de manera especial a los pertenecientes a las comunidades indígenas otorgándoles asesoría y orientación en español y en las lenguas o lenguas en uso en la región o comunidad. En esta ley no se hace mención específicamente a la salud de la mujer indígena[24].

Por su parte, la Ley para Prevenir y Eliminar la Discriminación[25], incluye disposiciones a favor de la desigualdad de oportunidades para la población indígena, pero no es incluyente respecto a las mujeres indígenas, pese a ser justamente una ley para prevenir y eliminar la discriminación.

Respecto a la política de desarrollo social, tenemos la Ley General de Desarrollo Social[26] en donde aparece el tema indígena pero de manera muy general al señalar que "la política de desarrollo social se sujetara, entre otros, a los principios de libre determinación y autonomía de los pueblos indígenas y sus comunidades" y en relación a los indígenas migrantes, tenemos la Ley de Asistencia Social que establece, de manera muy general a los indígenas, al señalar que la asistencia social debe basarse en el apoyo y solidaridad social o en los usos y costumbres indígenas.

Respecto a los indígenas discapacitados, la Ley General de las Personas

20 Ley de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. Diario Oficial de la Federación, 21 de mayo de 2003.
21 Ley Orgánica de la Procuraduría General de la República. Diario Oficial de la Federación, 27 de diciembre de 2002. Sin reformas.
22 Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación, 13 de julio de 1993. Última reforma 2 de noviembre de 2007.
23 Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas publicada en el Diario Oficial de la Federación, 18 de junio de 2010.
24 Ley General de Salud. Diario Oficial de la Federación, 7 de febrero de 1984. Última reforma 18 de diciembre de 2007.
25 Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación. Diario Oficial de la Federación, 11 de junio de 2003.
26 Ley General de Desarrollo Social. Diario Oficial de la Federación, 20 de enero de 2004.

con Discapacidad[27] establece que, para la atención y rehabilitación de personas con discapacidad, las autoridades competentes del sector salud, crearan centros responsables de la ejecución de programas para discapacitados en las regiones rurales y comunidades indígenas.

Respecto a la Ley Agraria del 22 de junio de 2011, en materia indigenista señala que en los juicios en donde estén involucrados grupos indígenas, los tribunales deberán considerar las costumbres y usos de cada grupo mientras no contravengan lo dispuesto por la ley, ni afecten derechos de terceros. Asimismo, el tribunal se asegurará que los indígenas cuenten con traductores.

La ley de Capitalización del PROCAMPO del 24 de octubre de 2011, señala al respecto que las mujeres y los grupos indígenas beneficiados de PROCAMPO que tengan 5 hectáreas o menos, tendrán prioridad en apoyos y recursos de otros programas.

4 I CONSTITUCIONES LOCALES

México es un país pluriétnico con fuerte presencia indígena. El diseño constitucional futuro no puede ser elaborado como si el mexicano fuera un todo homogéneo. La cuestión indígena impacta institucionalmente al federalismo; al municipio; a la representación política; a la organización del poder; al poder judicial y a las posibilidades de desarrollo de esas comunidades[28]. Por tal motivo, el derecho de las comunidades debe alentar el desarrollo de sus culturas, de sus potenciales socioeconómicos, previendo mecanismos jurídicos de solución a los conflictos entre el ordenamiento estatal y los derechos indígenas. Se trata de armonizar y compatibilizar los derechos individuales con los derechos colectivos.

El mayor reto que enfrentan los estados multiculturales es dar acomodo a las diferencias, manteniendo un estándar mínimo de derechos de forma que no se rompa el sentido esencial de la comunidad ni se produzcan discriminaciones. Una fórmula que ha probado eficacia a la solución de este problema ha sido la organización federal del estado. El federalismo permite tutelar las diferencias regionales, promueve el autogobierno de las regiones, pero mantiene unido aun Estado bajo ciertos principios comunes.[29]

En la medida en que un estado sea más democrático, tendrá mayor capacidad de procesamiento pacifico de las diferencias culturales (…)[30]

En las constituciones políticas locales de México, se puede observar que no todas se preocuparon por incluir los derechos indígenas de sus propias comunidades, y es que la constitución típica de los estados se basa en un dato falso: que dentro de cada estado había una sola nación, un solo pueblo y una sola cultura. Hoy la realidad parece demostrar

27 Ley General de Desarrollo Social. Diario Oficial de la Federación, 10 de junio de 2005

28 Jaime F. Cárdenas Gracia: Una constitución para la democracia: propuesta para un nuevo orden constitucional. UNAM. México 2000. P.56

29 Carbonell, Miguel: Constitución y minorías en “constitucionalismo Iberoamericano del siglo XXI de Diego Valadez, Miguel Carbonell Coordinadores. UNAM/Cama de Diputados LIX Legislatura.P23-24

30 Ibídem.P24

que la pluralidad se observa en casi todos los países del orbe no es solamente de carácter político, sino sobre todo cultural y étnico.

Ahora bien, debemos agregar que aun cuando algunas constituciones contemplan derechos indígenas, no todas ellas reconocen derechos a las mujeres, por lo que aquí se puede observar una doble violación de derechos: ser mujer y ser indígena.

De los 31 Estados, solamente 18 constituciones locales hablan de derechos indígenas, de estas solo siete incluyen derechos de las mujeres y en ese mismo sentido, solo 11 entidades cuentan con una Ley de Desarrollo de los Pueblos Indígenas pero estas no incluyen en su e desarrollo las mujeres.

En muchas constituciones contemporáneas han ido incorporando derechos que reconocen el pluralismo cultural y le otorgan prerrogativas a las minorías por lo que es importante proponer reformas a las constituciones locales a fin de que reconozcan y apliquen los derechos de igualdad, no solamente al indígena hombre, sino que para que sea realmente un estado democrático deben incluir específicamente a las mujeres autóctonas.

Miguel Carbonell señala que “El mayor reto a que se enfrentan los estados multiculturales es dar acomodo a las diferencias, manteniendo un estándar mínimo de derechos de forma que no se rompa el sentido esencial de la comunidad ni se produzcan discriminaciones”.

Entidad Federativa	Constitución que contiene derechos indígenas	Derechos de las mujeres indígenas	Leyes de Desarrollo de los pueblos Indígenas	Leyes de Pueblos indígenas incluyen derecho de mujeres
Aguascalientes	X	X	X	X
Baja California	X	X	O	O
Baja California sur	X	X	X	X
Campeche	O	o	O	O
Coahuila	X	x	X	O
Colima	X	X	X	X
Chiapas	O	o	O	X
Chihuahua	O	x	X	O
Durango	O	X	O	X
Guanajuato	X	X	X	O
Guerrero	O	X	X	X
Hidalgo	O	X	X	X
Jalisco	O	X	O	O
Estado de México	O	o	O	O
Michoacán	X	X	X	X
Morelos	X	X	X	X
Nayarit	O	o	O	O

Nuevo León	X	X	X	X
Oaxaca	O	X	O	O
Puebla	X	X	X	X
Querétaro	O	X	O	O
Quintana Roo	O	X	O	O
San Luis Potosí	O	X	X	X
Sinaloa	O	X	X	X
Sonora	X	X	X	X
Tabasco	O	O	X	X
Tamaulipas	O	X	X	X
Tlaxcala	X	X	O	O
Veracruz	O	O	x	X
Yucatán	O	O	X	X
Zacatecas	X	X	X	X

DERECHOS INDIGENISTAS CONTENIDOS EN LAS CONSTITUCIONES POLITICAS LOCALES EN MEXICO

5 I CONCLUSIONES

1. América latina y las organizaciones internacionales han adoptado disposiciones de rango constitucional para tratar los derechos indígenas como podemos observar en la Declaración sobre los Derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas o lingüísticas aprobada por la Asamblea General de la Organización de Naciones Unidas del 18 de diciembre de 1992, y en el marco de la Unión Europea, el consejo de Europa aprobó en noviembre de 1994 el convenio para la protección de las minorías nacionales[31]

2. En México fue reformada la Constitución el 28 de enero de 1992 para reconocer en el artículo 4to. los derechos, usos y costumbres indígenas y reafirmar la composición del estado mexicano pluricultural.

3. A pesar de que se ha tratado de enmarcar los derechos de los indígenas para su protección en la constitución mexicana, ha faltado incluir en la poca legislación existente que protege los derechos indígenas, a las mujeres. se ha olvidado que el multiculturalismo podría ahogar los espacios de libertad en la sociedad y generar identidades enfrentadas entre sí, que podrían resultar discordia sin concordia.

4. De acuerdo a la investigación sobre la normatividad relacionada con los derechos de los indígenas se puede concluir que tanto en el nivel nacional como en el internacional es poco el avance registrado en materia de derechos indígenas y en lo particular de las mujeres.

5. De las leyes analizadas, solamente la Constitución, la ley de la Comisión

31 Mariño, Fernando: Desarrollo recientes en la protección internacional de los derechos de las minorías y de sus miembros" en Prieto Luis (ed.) Tolerancia y minorías problemas jurídicos y políticos. Cuenca UCLM. 1996
Problemas jurídicos y políticos, Cuenca, UCLM, 1996.

Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, la Ley de Capitalización de PROCAMPO directamente se refieren a los derechos de las mujeres indígenas, y en los ordenamientos que deberían contemplar y prevenir la discriminación, como la Ley General de Salud o la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la discriminación y la de Desarrollo Social, la de Educación y la de Seguridad social, carecen notoriamente de establecer derechos específicos para las mujeres indígenas.

1. En el nivel local el asunto empeora, ya que de los 31 Estados solamente 18 reconocen los derechos de los indígenas en sus constituciones y únicamente siete los derechos de las mujeres, a pesar de que existen en esos estados importantes comunidades indígenas.

2. Solamente 11 entidades cuentan con una ley de Desarrollo de los Pueblos Indígenas en donde si se incluye en el desarrollo a las mujeres.

3. En el ámbito nacional, no se cuenta con un mecanismo jurídico aplicable, mientras que en el ámbito internacional se cuenta con la Declaración de las Naciones Unidas y a partir de la reforma a la constitución mexicana en su capítulo de derechos humanos, esta se convierte en un instrumento vinculante.

4. Se necesita robustecer la legislación local para garantizar los derechos de los pueblos indígenas, pero sobre todo a las mujeres, ya que como se puede apreciar, se encuentran claramente soslayados en la vasta mayoría de los ordenamientos jurídicos, impidiendo así el ejercicio de sus derechos.

REFERENCIAS

1. Bailón Corres, Moisés Jaime: Un año de vida en una larga historia; la declaración de Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Derechos Humanos, México. Revista del Centro Nacional de Derechos Humanos. Año 3, num.8, 2008. Comisión Nacional de los Derechos Humanos.

2. Carbonell, Miguel: Constitución y minorías en "constitucionalismo Iberoamericano del siglo XXI de Diego Valadez, Miguel Carbonell Coordinadores. UNAM/Cámara de Diputados LIX Legislatura.

3. Jaime F. Cárdenas Gracia: Una constitución para la democracia: propuesta para un nuevo orden constitucional. UNAM-. México 2000

4. La ley de Capitalización del PROCAMPO del 24 de octubre de 2011,

5. Ley Agraria del 22 de junio de 2011

6. Ley de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. Diario Oficial de la Federación, 21 de mayo de 2003.

7. Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación. Diario Oficial de la Federación, 11 de junio de 2003.

8. Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas publicada en el Diario Oficial de la Federación, 18 de junio de 2010.

9. Ley General de Desarrollo Social. Diario Oficial de la Federación, 20 de enero de 2004.

10. Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación, 13 de julio de 1993. Última reforma 2 de noviembre de 2007.

11. Ley General de Salud. Diario Oficial de la Federación, 7 de febrero de 1984. Última reforma 18 de diciembre de 2007.

12. Ley Orgánica de la Procuraduría General de la República. Diario Oficial de la Federación, 27 de diciembre de 2002.

13. Mariño, Fernando: Desarrollo recientes en la protección internacional de los derechos de las minorías y de sus miembros" en Prieto Luis (ed.) Tolerancia y minorías problemas jurídicos y políticos. Cuenca UCLM. 1996Problemas jurídicos y políticos, Cuenca, UCLM, 1996.

14. Organización de las Naciones Unidas. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, 2007.

15. Organización Internacional del Trabajo. Convenio 169. www.ilo.org

16. Pedroza de la Llave, Susana y García Huante, Omar coms. Compilación de instrumentos internacionales de derechos humanos firmados y ratificados por México 1921-2003, t.2,

17. Rose Arnold, M: "Minorías" en Enciclopedia Internacional de las ciencias sociales, Aguilar, Madrid. 1975. Vol. 7

18. Salazar Albornoz, Mariana y Torres Cisneros, Gustavo: La Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, en Derechos Humanos de los pueblos indígenas

19. Sandoval, Forero Eduardo. Los Derechos de los Pueblos Indios en Latinoamérica. Artículo publicado en Revista Convergencia, número 20, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados en Ciencia Políticas y Administración Pública, Universidad Autónoma del Estado de México, septiembre-diciembre 1999,

BOMBA QUÍMICA: UM MÉTODO INTERATIVO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO DE QUÍMICA

Data de aceite: 02/05/2023

Eveline da Silveira Moura Calheiro
UNISC

Ana Lucia Becker Rohlfes
UNISC

Nádia de Monte Baccar
UNISC

Wolmar Alipio Severo Filho
UNISC

Durante a atuação como bolsista no subprojeto Química do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- Pibid foram desenvolvidas atividades lúdicas capazes tornar o aprendizado em Química mais interessante. Uma das dinâmicas foi desenvolvida em uma turma de 9° ano da *Escola* Estadual de Ensino Médio *Willy Carlos Fröhlich, situada em Santa Cruz do Sul – RS.* Entende-se, de acordo com Bergamo (2010), que a metodologia é um conjunto de métodos e técnicas ou estratégias de ensino-aprendizagem, que contém em si mesma uma junção política que corresponde aos objetivos que se pretende alcançar. No entanto Masetto (citado em BERGAMO, 2010) nos diz que estratégia e técnica não é a mesma coisa. Este autor nos coloca que a estratégia é um termo mais amplo do que técnica. Assim, "estratégia é uma maneira de se decidir sobre um conjunto de disposições, ou seja, são os meios que o docente utiliza para facilitar a aprendizagem dos estudantes. Técnica são recursos e meios materiais que estão relacionados aos instrumentos utilizados para atingir determinados objetivos". Aulas diferenciadas e também relacionadas ao cotidiano do aluno fazem com que o mesmo se interesse pelas aulas e que também participe delas, pois, segundo Bergamo (2010), as aulas expositivas tradicionais são muito cansativas, é preciso que todo o conteúdo trabalhado em sala de aula seja de maneira agradável e venha acompanhado de atividades interessantes e criativas, que desenvolvam as habilidades necessárias para a aprendizagem do aluno. Segundo Gadotti (in FERREIRA et al., 2007) com os avanços tecnológicos e com a crescente

modernização de vários outros segmentos, a educação deve também se modernizar. A atividade realizada teve como objetivo principal avaliar a aprendizagem dos estudantes a partir da explanação dos conceitos de Química. Alguns assuntos abordados durante as monitorias foram tabela periódica, elementos químicos, a estrutura atômica e os tipos de ligações químicas. A partir deste estudo, os estudantes resolveram os exercícios propostos no caderno. Inicialmente foi necessária a confecção de uma “Bomba Química”. Para isso, foi utilizada uma bola de isopor oca pintada com tinta de cor preto. No isopor, foi inserido um barbante que lembra o pavio de uma bomba. Em um determinado momento da aula, utilizou-se a dinâmica como forma de avaliação oral. No interior da bola de isopor, existiam algumas questões (em tiras de papel) exatamente iguais aos exercícios do caderno. Então os estudantes foram dispostos na sala de aula em forma de círculo ao som de uma música. O primeiro estudante começava a avaliação passando a “bomba” para o colega ao lado. Quando a música fosse interrompida, o aluno que tivesse com a bomba, deveria retirar uma questão teórica, ler aos colegas e respondê-la. Quando a resposta era correta, o aluno recebia a pontuação correspondente. Se caso contrário, a resposta estivesse errada, elegia-se outro participante que soubesse responder. Se ambos não chegassem a resolução, a questão retornava para dentro da bomba. A atividade prosseguia até que toda a classe tivesse participado. É importante salientar que esta prática foi realizada duas vezes, sendo a primeira apenas uma simulação de avaliação oral. Na primeira vez, os estudantes tiveram muitas dificuldades em responder as questões corretamente. Foi necessário a intervenção do docente a fim de reforçar algumas explicações. Porém, na segunda execução da atividade, os estudantes perceberam a necessidade de se preparar um pouco mais e estudar. O resultado foi mais produtivo. A grande maioria dos alunos chegava a resposta correta. Este método de avaliação pode ser considerado dinâmico e interativo e permite que os estudantes testem seus conhecimentos de maneira lúdica. Sob o olhar do professor, a atividade tornou-se interessante, pois foi possível realizar uma avaliação oral e analisar se o ensino foi significativo ou não. Além disso, esta atividade pode ser realizada em todos os níveis da educação básica não necessariamente desenvolvida com a finalidade de avaliação e sim para simples revisão do conteúdo. A Química é uma ciência que requer atenção e de acordo com o plano pedagógico, está inserida no último ano do ensino fundamental com conceitos bastante relevantes que continuam no início do ensino médio. Por isso, a Química deve ser introduzida sutilmente, pois na maioria das vezes é nessa etapa que ocorre o primeiro contato do estudante com esta ciência. Quanto mais as aulas forem interessantes para os alunos, maior será o rendimento da classe e consequentemente, o professor, bolsista ou titular terá um maior empenho ao perceber que este método está contribuindo para a formação do aluno, pois a sociedade requer cada vez mais profissionais críticos, criativos e dinâmicos com capacidade de resolver problemas e com facilidade ao se expressar.

REFERÊNCIAS

BERGAMO, M. *O uso de metodologias diferenciadas em sala de aula:* uma experiência no ensino superior. Disponível em: <http://www.univar.edu.br/revista/downloads/metodologiasdiferenciadas.pdf>. Acesso em: 19 de junho de 2015.

FERNANDES, D. *Avaliação das Aprendizagens:* desafios às teorias, práticas e políticas. 1.ed. Lisboa: Texto Editores, 2005, 159 p.

FERREIRA, D. A. et al. *Indisciplina e desinteresse do aluno da rede oficial de ensino:* uma abordagem da sociologia da educação. Alunos do curso de História e Geografia que cursaram a disciplina Sociologia da Educação ministrada pela profa. Hermínia Helena C. Silva durante o primeiro semestre de 2007.

CAPÍTULO 9

ENSINO REMOTO NA PANDEMIA: PERCEPÇÕES E NARRATIVAS DOS ALUNOS DO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO

Data de aceite: 02/05/2023

Laura Cristina Cellet Simonato

RESUMO: O momento histórico no qual a Educação tem vivido, a partir da pandemia do Covid-19, impôs uma nova ordem ao cotidiano dos professores, alunos, pais, gestão e comunidade escolar pois, para atender aos protocolos sanitários e às regras de distanciamento social, tiveram que se adaptar e aprender a trabalhar com Ensino Remoto, único modelo possível e viável para assegurar o processo de aprendizagem, com o fechamento das escolas e a necessidade de isolamento social. Essa nova forma de estudo desafiou a todos os envolvidos pois, do dia para a noite, os portões das escolas foram fechados, e as salas de aulas vazias, sem nenhum planejamento para uma mudança tão significativa, rápida e emergencial. Nessa perspectiva, este trabalho teve como objetivo, investigar os sentidos construídos pelos discentes de uma Escola Técnica, no interior do Estado de São Paulo, que frequentavam o Terceiro ano do Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico Profissionalizante em Administração, durante o ano letivo de 2020, sobre suas experiências na escola durante a Pandemia da Covid-19. Os resultados demonstraram a emersão de alguns eixos de destaque como tempo, autogerenciamento e protagonismo juvenil, a evolução nas práticas pedagógicas, como também suas conquistas pessoais. Assim, foi possível observar que o Ensino Remoto pode ser uma alternativa viável e eficaz neste contexto, e pode se efetivar no ensino pós-pandemia como parte do currículo, concomitante ao ensino presencial, principalmente e especialmente nas turmas de terceiros anos do Ensino Médio.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Médio. Ensino Remoto. Juventude. Narrativas. Pandemia.

REMOTE EDUCATION IN THE PANDEMIC: PERCEPTIONS AND NARRATIVES OF THIRD-YEAR HIGH SCHOOL STUDENTS

ABSTRACT: The historical moment that Education has been living since the Covid-19 pandemic has imposed a new order on the daily lives of teachers, students, parents, management and the school community because to comply the health protocols and social distancing rules it was necessary learn and adapt themselves how to work with Remote Learning, the only possible and viable model to ensure the learning

process with the closure of schools and the needs for social isolation. This new form of study challenged everyone involved because the school gates were closed and classrooms were empty, without any planning for a such significant, rapid, and emergency change. From this perspective, this document aimed to investigate the meanings built by students of a Technical School in the inland of the State of São Paulo, who attended the Third year of High School Integrated to Vocational Technical Education in Administration, during the academic year of 2020, about their experiences at school during the Covid-19 Pandemic. The results showed the emergence of some important axes such as time, self-management and youth protagonism, the pedagogical practices evolution and achievements. Thus, it was possible to observe that Distance Learning can be a viable and effective alternative in this context, and it can be effective in post-pandemic learning as part of the curriculum, together with face-to-face learning, mainly and especially in third-year high school classes.
KEYWORDS: High School. Remote Learning. Youth. Narratives. Pandemic.

EDUCACIÓN A DISTANCIA EN LA PANDEMIA: PERCEPCIONES Y NARRATIVAS DE ESTUDIANTES DE TERCER AÑO DE SECUNDARIA

RESUMEN: El momento histórico que vive la Educación, desde la pandemia del Covid-19, ha impuesto un nuevo orden en el día a día de docentes, estudiantes, padres de familia, dirección y comunidad escolar porque, con el fin de cumplir con los protocolos sanitarios y de distanciamiento social normas, tuvo que adaptarse y aprender a trabajar con Remote Learning, el único modelo posible y viable para asegurar el proceso de aprendizaje, con el cierre de escuelas y la necesidad de aislamiento social. Esta nueva forma de estudio desafió a todos los involucrados porque, de la noche a la mañana, las puertas de la escuela estaban cerradas y las aulas vacías, sin ninguna planificación para un cambio tan significativo, rápido y de emergencia. En esa perspectiva, este trabajo tuvo como objetivo investigar los significados construidos por estudiantes de una Escuela Técnica, en el interior del Estado de São Paulo, que cursaron el Tercer año de Enseñanza Media Integrada a la Enseñanza Técnica Profesional en Administración, durante el año académico de 2020, sobre sus experiencias en la escuela durante la Pandemia del Covid-19. Los resultados mostraron el surgimiento de algunos ejes destacados como el tiempo, la autogestión y el protagonismo juvenil, la evolución en las prácticas pedagógicas, así como sus realizaciones personales. Así, se pudo observar que la Enseñanza a Distancia puede ser una alternativa viable y eficaz en este contexto, y puede ser eficaz en la enseñanza pospandemia como parte del currículo, concomitante con la enseñanza presencial, principalmente y especialmente en tercer grado. clases de secundaria de un año.
PALABRAS CLAVE: Escuela Secundaria. Enseñanza remota. Juventud. narrativas. Pandemia.

1 I INTRODUÇÃO

Debater sobre educação na contemporaneidade sem mencionar a pandemia do Covid-19 é praticamente impossível, pois ela exigiu novos protocolos para a vida social, novas maneiras de trabalho, novas regras sanitárias e novos formatos e metodologias de ensino. Ela acelerou o processo de ruptura e a oferta de Ensino Remoto, transformando-o

em um meio possível de aprendizagem – da pré-escola à Universidade.

Outrora tímido e incipiente, ganhou status praticamente obrigatório no período pandêmico, acelerando processos educacionais e exigindo que a educação e a forma de ensinar mudassem drasticamente em um período curtíssimo, indo de um ensino totalmente presencial para outro – totalmente virtual – literalmente da noite para o dia. Essa transformação atingiu todos os envolvidos no processo de ensino: alunos, professores, direção, coordenações, requerendo sacrifícios e adaptação a todos.

A Educação foi uma das áreas mais afetadas pela pandemia da Covid-19, segundo Relatório do Banco Mundial (2021), cerca de 1,5 bilhão de estudantes de 160 países foram afetados diretamente, ficando sem aulas presenciais. Com a dinâmica dos lares modificada pelo isolamento social, trabalho e ensino remotos, novas relações emocionais, profissionais e sociais foram estabelecidas; outras, reorganizadas. No Brasil, os impactos foram significativos, principalmente no Ensino Médio, o que suscitou a ocorrência de diversos estudos relativos ao Ensino Remoto, como este realizado em uma Escola Técnica Estadual (Etec) na cidade de Tietê/SP, a partir de reuniões entre a Equipe de Gestão Escolar com seu corpo discente, visando à aproximação entre os entes e ao estabelecimento de novas formas de comunicação nesse período de isolamento.

Assim, a pesquisa em questão, a partir dos encontros virtuais entre a direção da Escola com os alunos, visa demonstrar por intermédio das narrativas, as percepções dos alunos do 3º ano do Ensino Médio Integrado ao Técnico de Administração da Escola Técnica Estadual (Etec) Dr. Nelson Alves Vianna, na cidade de Tietê, no Estado de São Paulo (SP), sobre as mudanças ocorridas na Escola em virtude da Pandemia da Covid-19, com a adoção do Ensino Remoto Emergencial e os impactos causados em seus estudos.

2 | A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19/*8963

Com a paralização do mundo em 2020 pela pandemia, como forma de impedir a propagação de um vírus altamente contagioso e letal, a educação sofreu uma transformação inimaginável em sua forma de atuar. Em 22 de Março, por meio do DECRETO Nº 64.881, o Governo de São Paulo decreta quarentena em todo o Estado, interrompendo as atividades educacionais presenciais das entidades geridas pelo Centro Paula Souza, e das demais instituições públicas em geral. Para as Escolas Técnicas Estaduais (Etecs) em específico, a orientação era de antecipar o Recesso Escolar de abril, julho e outubro, de forma a ganharem tempo na busca por soluções e enfrentamento da situação. O que mais assustava, é que essa suspensão ocorreu quarenta dias após o início das aulas, com todo o planejamento e as atividades letivas em pleno vapor, trazendo uma situação inédita e desafiadora para todos os envolvidos.

2.1 A Pandemia do Covid-19 e seu impacto na Educação

A Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), que causa a Síndrome de Respiratória Aguda Grave (SRAG), teve o primeiro caso identificado na cidade chinesa de Wuhan, Província de Hubei. A partir daí, os casos foram se multiplicando no mundo todo e em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) caracterizou a Covid-19 como pandemia; naquele momento existiam 115 países com casos registrados de infecção. O termo pandemia aplica-se, segundo a OMS quando há uma disseminação mundial de uma nova doença, que até então era caracterizada como uma epidemia ou surto que afetava uma região e se espalha por diferentes continentes com transmissão sustentada de pessoa para pessoa.

O primeiro caso de Covid-19 no Brasil, de acordo com o registro do Ministério da Saúde (2020), foi em 26 de fevereiro de 2020. No dia 11 de março de 2020, quando a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou como pandemia a Covid-19, o Brasil registrava 52 casos, de acordo com o Ministério da Saúde (MS). No Brasil, a Covid-19, desde o início da pandemia, causou 645.534 óbitos, registrados até o dia 07 de abril de 2022. Diagnósticos confirmados, de acordo com o Portal G1 (2022), até o mês de abril somam 30.094.388 infectados.

Entre as diversas áreas da sociedade, afetada pela pandemia do Covid-19, está a Educação. O modo de ensinar mudou drasticamente em um período curtíssimo, indo de um ensino totalmente presencial para totalmente virtual; essa transformação afetou todas as pessoas envolvidas no processo de aprendizagem, requerendo sacrifícios e adaptação de todos, nesse novo cenário mundial. Como medida para impedir o avanço da infecção por Covid-19, as escolas em todos os níveis foram fechadas em diversos países, conforme a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

No pior momento da pandemia, em abril de 2020, as escolas foram fechadas em 190 países. O fechamento das escolas, ocorridos durante os últimos dois anos acadêmicos, resultou em perdas de aprendizagem e no aumento das taxas de evasão, afetando de maneira desproporcional os estudantes mais vulneráveis (UNESCO, 2021). No Relatório da UNESCO (2021), o Brasil está entre os países que tiveram o período mais prolongado de fechamento das escolas: 40 semanas, juntamente com o Chile, Argentina, Moçambique e Etiópia.

2.2 Do Ensino Remoto ao Ensino Híbrido: Possibilidades e Desafios

A discussão sobre ensino remoto em tempos pandêmicos é, justificadamente, marcada por sentimentos negativos, como esgotamento emocional do isolamento social e irritabilidade pelo desejo ao retorno do que era considerado normal. Como resultado, o debate é influenciado de forma a considerar que somente há características negativas no uso de elementos do ensino remoto na educação básica. Esses pontos precisam

ser considerados, porém desejamos ir além dos sentimentos iniciais para entendermos possibilidade.

Há compreensão nas apreensões daqueles que podem ser defensores de um sistema completamente presencial para todos. Há diferentes questões a serem consideradas e aqui não se deseja encerrar os diálogos, pelo contrário, o que se quer é abrir vias de reflexão sobre as possibilidades de pensar sobre o progresso do ensino com pessoas que tem interesse genuíno de oferecer e obter uma educação melhor. As pessoas terão visões partindo de pontos distintos, como a organização administrativa disso, o que é requisitado dos professores e as desigualdades de acesso que podem afetar o poder de escolha dos estudantes.

As escolas, impossibilitadas de continuarem as aulas presenciais, buscaram alternativas para impedir que o ano letivo fosse perdido. As respostas foram imperfeitas, algumas instituições sofreram com alunos sem acesso por falta de conexão ou equipamento, professores sem o treinamento devido, desatenção e desinteresse dos alunos isolados em casa. Essa não seria a primeira vez que uma calamidade pública causou mudanças vindouras; a partir desse fato histórico foi possível avançar o olhar e a escuta, enfatizar o que ocorreu, escrever o que vivenciamos e testemunhar todas as mudanças que emergiram.

3 | TRAÇADO METODOLÓGICO

Esta pesquisa buscou focar no que pensam os alunos sobre o sistema remoto de ensino, a partir da experiência vivida, por eles, no período em que as escolas fecharam em função da pandemia da Covid-19, durante o período letivo de 2020. Para tanto foi elaborado um traçado metodológico para a execução da investigação, que teve o seu início já no contexto de isolamento social, dos novos protocolos sanitários e de novos formatos de acesso às informações e aos sujeitos do estudo.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa baseada em narrativas que teve como procedimento de produção de dados grupos de discussão, que contaram com 10 alunos do terceiro ano do Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico Profissionalizante em Administração da Escola Técnica Estadual (ETEC) da cidade de Tietê, no Estado de São Paulo (SP).

No período da pesquisa, a escola tinha aproximadamente 600 alunos na Educação Técnica Profissionalizante. Destes, 38 frequentavam o terceiro ano do Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico Profissionalizante (ETIM) em Administração, dentre os quais 10 estudantes participaram do estudo.

3.1 Procedimentos metodológicos

Os procedimentos utilizados para a obtenção dos dados foram os grupos de discussão e a escuta de narrativas, avocados nos princípios da pesquisa (auto)biográfica,

utilizando-se das falas dos alunos; ambos se basearam em roteiros parcialmente definidos a partir dos tópicos a serem investigados. Dessa forma, como bem explica MEINERZ (2011, p.62):

> Os grupos de discussão revelam-se como uma possibilidade metodológica diferenciada, para a compreensão dos fenômenos investigados no campo da dinâmica das relações sociais presentes na educação escolar. Através dessa metodologia pretende-se reconhecer o discurso cotidiano, as opiniões, as atitudes, as motivações e as expectativas dos sujeitos que vivem os fenômenos educacionais, cruzando-os com outros dados das observações e do trabalho de campo. (MEINERZ, 2011, p.62)

Para a criação da metodologia dessa pesquisa, foram utilizadas bases de apoio em diversos trabalhos anteriores, que demonstraram caminhos possíveis principalmente com jovens em grupos de discussão. Por meio desse debate, foi possível entender como a “narrativa pode ser usada para construir redes de saber, cheias de sentidos e significados do pensamento da juventude” (MACHADO et al, 2020). Entendendo que os jovens têm o poder de refletir sobre a própria história, escolhas e sentimentos, é possível crer em novas possibilidades e caminhos para a construção de uma escola mais responsiva às necessidades e objetivos das novas gerações.

Como SANTOS et al (2020, p. 1638) afirmam:

> A escolha pela pesquisa narrativa é da maior relevância, tendo em vista que essa abordagem tem como um de seus pressupostos a dimensão da reflexividade humana. Dessa forma, o ato de narrar tem, como uma de suas qualidades, o engajamento do autor da narrativa em um processo de elaboração, de estruturação e atribuição de sentidos àquilo que vive, a partir de uma tripla temporalidade, isto é, um antes, durante e depois, ainda que isto não signifique instaurar uma cronologia (SANTOS et al, 2020, p. 1638).

Ao se realizar essa atividade coletivamente, é possível que haja o processo de heterobiografização (DELORY-MOMBERGER, 2014), o que é compreendido como o aprendizado por escutar as experiências de vida do outro. Como a experiência não é coletiva, mas expressa pontos coletivos, é possível que o outro diga algo que você sinta ou, até mesmo, ao expressar sua história, permita que o ouvinte se identifique e descubra algo que ainda não tivesse pensado sobre, porém que reflita seu sentimento.

A forma com que o trabalho foi executado - por meio de relatos orais - “permitiu um processo que fosse aberto e sensível, acolhendo e respeitando a trajetória de cada um que aceita o desafio de narrar sua própria história em um espaço público, onde há diversas possibilidades de reação daquele que escuta sensivelmente” (WELLER, 2006). O processo não é linear e sem sentimentos, “é com base em padrões narrativos que organizamos nossas memórias, que clarificamos nossas intenções, nos constituímos como pessoa e nos apropriamos de nossas identidades” (NASCIMENTO et tal, 2012, p. 40).

3.2 Narrativas (auto)biográficas e grupos de discussão: do indivíduo para o coletivo

A abordagem qualitativa, realizada com cunho narrativo, possibilita a interação e interpretação hermenêutica, possibilitando que os jovens tenham voz e palavra – algo não comum em uma sociedade que acredita saber o que é melhor para essa faixa etária. O exercício reflexivo, por meio das narrativas, permite aos alunos racionalizarem suas ideias e sentimentos, além de entender sua posição e responsabilidade com o coletivo. Isso permite o "reconhecimento da relação entre a educação e os jovens, entre a escola e os jovens, entre a dimensão pedagógica e o aprendizado dos jovens ou do aprender com os jovens" (MACHADO et al, 2020, p. 65).

Assim, apresenta-se o aporte metodológico, demonstrando a influência que tem na construção da condução do trabalho, e na busca em entender, por meio dos grupos de discussão, como os alunos criaram a narrativa de seus estudos no período pandêmico. Com isso, espera-se investigar através das narrativas, as percepções dos alunos sobre certos benefícios obtidos com o sistema de ensino remoto. Ainda é cedo para pensarmos na construção de um sistema educacional futuro que possa atender demandas e interesses que partem de falas apresentadas durante as reuniões de grupos. De tal forma, na próxima seção, o maior foco será sobre o material e dados coletados, através das narrativas e dos grupos de discussão.

4 | APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

4.1 Escola Técnica Estadual – ETEC e a ETEC Dr. Nelson Alves Vianna

As Escolas Técnicas Estadual (ETECs) são administradas pelo Centro Paula Souza (CPS) uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico (SDE). Presente em 369 municípios, a instituição coordena 224 Escolas Técnicas (ETECs) e 74 Faculdades de Tecnologia (Fatecs) estaduais, com mais de 322 mil alunos em cursos técnicos de nível médio e superior tecnológico.

O Centro Paula Souza foi criado pelo decreto-lei de 6 de outubro de 1969, na gestão do governador Roberto Costa de Abreu Sodré (1967 – 1971), e em setembro de 2021, o Centro Paula Souza foi reconhecido como Instituto de Ciência e Tecnologia (ICT). A ETEC Dr. Nelson Alves Vianna está localizada na Rua Manira Jacob Biscaro, 45 - Jd. Baccili, na cidade de Tietê (SP). O Município de Tietê situa-se no médio baixo curso do Rio Tietê, numa região fisiográfica chamada Depressão Periférica do Estado de São Paulo, com área de 396 Km², com uma população 2018) de 41.622 habitantes.

4.1.1 Perfil dos alunos pesquisados

Como sujeitos da pesquisa participaram dez alunos do 3º. Ano do Ensino Técnico

integrado ao Ensino Médio (ETIM) da Escola Técnica Estadual (ETEC) Dr. Nelson Alves Vianna, da cidade de Tietê, no Estado de São Paulo (SP). Os participantes do estudo receberam e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

De acordo com o Relatório do Perfil Discente (2021), com relação a faixa etária dos alunos do 3º. Ano do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Administração, 60% dos discentes tem 18 anos de idade; no quesito, cor da pele, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísca (IBGE), 76,7% se autodeclaram brancos, 10% pretos, 10% pardos e os demais amarelo e indígena; ainda de acordo com o Relatório, é informado que 93,3% não trabalham e 6,7% dividem-se entre os que trabalham com registro em carteira e aqueles que não têm carteira assinada.

A renda familiar de 33,3% dos alunos é de 3 salários minimos, 23,3% é de 01 salário minimo, 20% de 04 salários minimos. 13,3% de 02 salários minimos; todos os alunos têm acesso à Internet, conforme o Relatório do Perfil Discente (2021), dos quais 70% acessam pelo celular e 30% via computador público - e 96,7% ficam conectados por mais de duas horas por dia.

4.1.2 O Ensino Remoto durante a pandemia da Covid-19 na ETEC

Com as portas da Escola fechadas e o ensino realizado de forma remota através de plataforma digital, e “cada um em sua casa”, as reuniões online entre coordenadores, direção e alunos tornaram-se ainda mais importantes e necessárias, pois eram o único meio de comunicação viável e seguro.

Na ETEC Dr. Nelson Alves Vianna, vários tipos e diferentes acessos a programas foram possíveis e viáveis, que facilitaram o trabalho remoto docente. O Centro Paula Souza, através da Secretaria de Desenvolvimento e Tecnologia do governo de São Paulo disponibilizou aos docentes, discentes e funcionários, acesso à e-mail próprio (@etec), para login na plataforma digital [1]Microsoft Teams, com direito a baixar gratuitamente o pacote Microsoft Office completo a todos. Além disso, foi ofertado chip com plano de internet 4G para o aluno que necessitasse.

A aproximação possível dos alunos aconteceu por meio dos grupos de discussão - encontros com a direção, que juntava os estudantes com a Orientação Educacional, professores e coordenadores (que se sentiam inclinados a participar, nunca fora imposto) sempre quinzenalmente, em complemento às reuniões quinzenais de representantes de Turmas com a Equipe de Gestão e Coordenação, por meio do Software *Teams*. A intenção era oferecer um espaço de escuta e troca para os estudantes.

1 Plataforma digital Teams é um “software” da Microsoft desenvolvido para a colaboração de equipes, por meio de equipamentos e internet. O conceito inicial do aplicativo foi desenhado para colaboração de equipes corporativas, mas ultimamente tem sido utilizado também para fins educacionais. https://news.microsoft.com/pt-br/apresentando-o-microsoft-teams-nova-ferramenta-de-bate-papo-do-office-365

4.1.3 As histórias que nos contam: as narrativas dos alunos do Terceiro Ano

A escola, espaço com tantos sons, agora em silêncio. As aulas movimentadas, com corpos em constante movimento, agora vazias. Tudo isso foi substituído por cada um em casa, todos na frente de um computador e o professor sem poder visualizar os alunos, devido às câmeras desligadas.

A cada reunião remota quinzenal, a escuta da gestão aos alunos permitiu um momento propício de trocas de informações relevantes, principalmente se considerarmos a distância no restante do tempo. Não havia mais trocas de informações no corredor nem idas à sala da direção para desabafos. Foi, nesse espaço de afeto e escuta, que foi possível dar espaço para os jovens e eles aproveitaram.

As falas, que em muitos momentos se sobrepunham, demonstravam a tentativa de realizar o melhor apesar de todas as adversidades. Mesmo no período sem previsão de retomada das aulas presenciais e contato com a Escola, os alunos demonstravam com clareza que ainda tinham força para resistir e perceber possibilidades, destacando vários pontos positivos do ensino remoto em suas perspectivas juvenis.

Foi o surgimento dessa perspectiva positiva sobre o ensino remoto que fez com que fosse notado um possível olhar para algo que até aquele momento não estava sendo debatido, a possibilidade de que o ensino remoto poderia ser bom para alguns. O grupo de discussão suscitou diversas percepções dos alunos sobre o Ensino Remoto, entre as quais destacam-se, conforme Quadro 1, a seguir.

ESTUDANTE	PERCEPÇÕES
A	“ah professora, não está tão ruim assim, fico em casa estudando, está rendendo muito mais, acredite!”.
B	“não precisamos mais ficar esperando os professores repreenderem a sala ou pedirem para todos ficarem quietos na aula... remotamente não tem bagunça!”.
C	“nem precisamos perder tempo no transporte escolar, acordo 10 minutos antes da aula começar; antes tinha que acordar 2h mais cedo para chegar a tempo na Escola”.
D	“faço as atividades no meu tempo, estou me autogerenciando, me sentindo mais maduro”
E	“agora dá para entender esse lance do protagonismo, os professores falam disso, agora estamos vivendo isso!”.
F	“para mim, que não me sentia muito à vontade na Classe, está ótimo; já tinha uma fama de antissocial, agora não preciso provar nada a ninguém!”.
G	“sinto falta dos meus amigos, ainda bem que nossas câmeras estão em pleno funcionamento (risos)!”.
H	“as aulas melhoraram, os professores estão mais tecnológicos!”
I	“essa Plataforma é tão boa, estou manjando até do que não entendia direito!”.

J	"como meu foco é o ENEM, não poderia estar conseguindo estudar mais, eliminei as distrações, percursos que fazia de ônibus, conversas sem importância... estou estudando como nunca!".

Quadro 1: Percepção dos estudantes sobre o Ensino Remoto

Fonte: Elaborado pela autora, 2022

5 I ANÁLISE DOS RESULTADOS

A experiência pandêmica do Covid-19, precursora de inúmeras limitações, colaborou para que esses jovens se reinventassem e potencializassem suas redes de saberes, estudos, foco e redescobrimento, coroando de resiliência o sentido de suas vidas. O pânico e o medo que inicialmente bombardeou a todos, foi aos poucos transformando-se em motivação, esperança, sonhos de um futuro melhor.

Com o processo de análise dos dados iniciado e, observando seus possíveis desdobramentos a partir da reflexão e da escuta sensível às gravações dos grupos de discussão, verificou-se alguns eixos de análise, com destaque para três: o *tempo*, o *autogerenciamento e as Novas Tecnologias*.

Considerando o eixo de análise "tempo" , a maior ênfase é sobre o ganho que se obtém em não o perder no deslocamento até à Escola, e a possibilidade de dormir mais, sem a necessidade de acordar tão cedo, de acordo com SOUZA (2021, p. 6):

> Por natureza relacional, a mobilidade nos coloca diante da tensão de relações desiguais de apropriação e o uso do espaço. Desse modo, quando abordamos a questão da mobilidade, necessariamente precisamos inseri-la no contexto de poder (espacial) onde as pessoas e as coisas se movem – e são movidas – entre e intra localidades, lugares e territórios. [...] O debate contemporâneo sobre a mobilidade passa, então, a colocar em causa as espacialidades dos fluxos como ordenamento dos lugares e territórios, assim como vem se configurando como uma esfera pública de disputa política. Afinal, de contas, a mobilidade tem a ver com os lugares que podemos ir e vir, morar e trabalhar, festejar e sermos felizes. (SOUZA, 2021 p.6)

Já o eixo definido como "autogerenciamento", o enfoque se dá no protagonismo juvenil e na centralidade que o aluno possui sobre a organização de suas atividades fora das aulas síncronas/ao vivo, pois podem escolher o conteúdo a incorporar com o dito em aula, e protagonizar uma forma de estudar mais subjetiva, eficaz. Como explicita MOURA et al (2021, p.10)

> Ser protagonista é assumir a situação/condição de "seres dentro de" e "seres para os outros" na pedagogia freiriana. Os estímulos e oportunidades de vivências dialógicas e democráticas possibilitam ao educando romper com as práticas domesticadoras e alienantes assumindo, assim, sua condição ontológica "de ser mais". Dessa forma, faz-se necessária uma educação que possibilite ao educando questionar o mundo, refletir, pensar soluções e intervenções sociais em vez de se conformarem e se amoldarem às realidades estabelecidas. (MOURA et tal, 2021, p.10)

Ainda podem organizar o aprendizado a partir de sua agenda, incorporando o controle e a responsabilidade dos estudos para suas mãos. Em suma, o eixo autogerenciamento e protagonismo juvenil, nos remete ao papel do educador e da educadora, conforme Freire (2010) descreve como sendo:

> A tarefa fundamental do educador e da educadora é uma tarefa libertadora. Não é para encorajar os objetivos do educador e as aspirações e os sonhos a serem reproduzidos nos educandos, mas para originar a possibilidade de que os educandos se tornem donos de sua própria história (FREIRE, 2010, p. 78).

E o terceiro eixo, sobre as "Novas Tecnologias", que suscita uma evidente associação entre os meios digitais e a qualidade das aulas, pois é sabido as inúmeras dificuldades que o corpo docente tem em acompanhar os avanços tecnológicos frente a tantas necessidades urgentes, e ainda mencionar que essa situação permitiu que os alunos tivessem contatos com tecnologias que podem ser úteis no futuro, seja em uma universidade ou no mercado profissional, oferecendo um conhecimento necessário que pode possibilitar uma vantagem futura frente à competitividade instalada no mundo do trabalho. Assim, o ensino por meio de tecnologias digitais, permite que não haja somente o aprendizado do conteúdo, mas também de habilidades que podem ser utilizadas em outros ambientes. Como BACICH (2020, p.324) afirma:

> Na relação cotidiana de sala de aula no século XXI, não é mais possível manter o foco de atenção dos estudantes por meio de aulas-palestras centradas no professor, ainda que incrementadas por ferramentas digitais como PowerPoint, Prezi, vídeos ou recursos de lousas digitais. Para fomentar uma aprendizagem integradora, ativa e significativa, é necessário que as ações educativas estimulem que o estudante construa o seu conhecimento, ou seja, contextualize e reconstrua o "conhecimento poderoso" definido pelo currículo, atribuindo significados ancorados na sua vida. (BACICH 2020, p. 324).

Evidenciam-se, no que diz respeito às aprendizagens, que, em grande parte das narrativas, os jovens passaram a dar mais valor ao que tinham: seus lares e suas famílias, seus estudos e amizades, a oportunidade de frequentar uma Escola Pública, gratuita e de qualidade. Reconhecem o valor das aulas presenciais e da Etec; valorizam as atividades outrora promovidas em seu ambiente escolar e as que vem promovendo remotamente através da Plataforma Microsoft Teams (cedida a todos os estudantes e professores gratuitamente pelo Centro Paula Souza durante a pandemia).

Essa experiência comprova a necessidade do diálogo aberto para entender os jovens e como eles racionalizam suas vivências, as quais são transformadas em narrativas importantes para entendermos não só eles, como a sociedade. É com esse conhecimento que foi estruturado esse trabalho, partindo das informações às teorias.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi construído a partir de grupos de discussão e narrativas feitas por estudantes durante encontro entre a equipe de gestão e os alunos do Terceiro Ano do Ensino Médio da Etec Nelson Alves Vianna, na cidade de Tietê, no Estado de São Paulo (SP), durante o período inicial da pandemia da Covid-19 (no Brasil e as novas regras de protocolos sanitários, distanciamento social e o fechamento das escolas), no início de 2020.

Em momentos mais despretensiosos, é possível o surgimento de uma pesquisa social/educacional, principalmente se estivermos atentos e dispostos a entender a profundidade que há nas interações entre as pessoas, sendo também necessário ter a disposição e dedicação para transformar essa semente em uma árvore com frutos.

É inegável o peso do isolamento que todos sofreram; afetou relações, avaliações, dinâmicas e está cada dia mais demonstrado que a continuidade de um sistema à distância, considerando o cansaço emocional e de aprendizado, pode ser muito negativo. Todavia, é notável que esse possa ser um momento proveitoso para avaliarmos possibilidades futuras, pois "as mudanças organizacionais são muitas vezes difíceis, e surgem em contextos dolorosos, como é o caso, e implicam enormes desafios institucionais, pessoais e coletivos de adaptação, de mudança e de flexibilidade e inovação" (MOREIRA, 2020).

Os resultados obtidos, a partir da escuta das narrativas destes encontros, demonstraram que o ensino remoto se mostrou uma alternativa viável e eficaz a partir das percepções dos estudantes, e pode se efetivar no ensino pós-pandemia como parte do currículo, concomitante ao ensino presencial, principalmente nas turmas de terceiros anos do Ensino Médio. Pode-se inferir que as tecnologias de informação e comunicação, as plataformas virtuais de aprendizagem e as redes sociais devem ser vistas como motores para o estabelecimento de novas relações no processo do ensino-aprendizagem entre professores, alunos e comunidade.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto**. 2 ed. Tradução e revisão científica Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. Natal: EDUFRN, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2010.

MACHADO, Alexsandro dos Santos; SANTOS, Irene Reis dos; ARENHALDT, Rafael. **Narrativas (auto)biográficas de jovens lideranças: pedagogias emergentes na participação em grêmios estudantis.** Desidades, Rio de Janeiro , n. 27, p. 63-76, ago. 2020. Disponível e http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-92822020000200006&lng=pt&nrm=iso . Acessos em 23 ago. 2022.

MEINERZ, C.B. **Grupos de Discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação**. Educação & Realidade, v. 36, n. 2, 2011. Disponível em https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/16957 Acessos em 23 ago. 2022.

MOREIRA, J. A., HENRIQUES, S., & BARROS, D. M. V. **Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia.** Dialogia, 351-364, 2020. Disponível em: http://hdl.handle.net/10400.2/9756

MOURA, U. S. R. de; SILVA, M. F. A. P. **Líderes de classe: coletivo de aprendizado do protagonismo juvenil e de práticas libertadoras.** Estudos IAT, v. 6, 2021. Disponível em : http://estudosiat.sec.ba.gov.br/index.php/estudosiat/article/view/296

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. **Relatório Onde estamos na recuperação da educação?** Disponível em https://www.unicef.org/reports/where-are-we-education-recovery Acesso em 30 de mar 2022

NASCIMENTO, G.; PASSEGGI, M.; ANTUNES, R. **Como narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação**. Revista Lusófona de Educação. 2016; (33):111-125. Consulta 23 de Agosto de 2022. ISSN: 1645-7250. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34949131009 Acesso em 23 ago. 2022.

SANTOS, E.; LIMA, I.S.; SOUSA, N. **"Da noite para o dia" o ensino remoto: (re) invenções de professores durante a pandemia.** Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica, 5(16), pp.1632-1648, 2020. Disponível em https://www.sciencegate.app/source/318000 Acesso em 23 ago. 2022.

SÃO PAULO. Decreto 64881, de 22 de março de 2020. Decreta quarentena no Estado de São Paulo, no contexto da pandemia do COVID-19 (Novo Coronavírus), e dá providências complementares. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/norma/193361 Acessos em 23 ago. 2022.

SILVA, E. H. B.; SILVA NETO, J. G.; SANTOS, M. C. **Pedagogia da pandemia: reflexões sobre a educação em tempos de isolamento social.** Revista Latino-Americana de Estudos Científicos, v. 1, n. 4, p. 29–44, 2020. https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/31695 Acesso em 23 ago. 2022.

SOUZA, F. F. de; DAINEZ, D. **Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial.** Práxis Educativa, v. 15, p. 1–15, 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.16303.093. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16303 . Acesso em: 23 ago. 2022.

WELLER, W. **Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método.** Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 241-260, maio/ago. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a03v32n2.pdf . Acesso em: 23 ago. 2022.

CAPÍTULO 10

VALIDAÇÃO SEMÂNTICA E AFERIÇÃO DE CHEKCLIST DE IDENTIFICAÇÃO DE RISCO LINGUAGEM INFANTIL POR TRES EDUCADORES DA INFÂNCIA

Data de aceite: 02/05/2023

Aliaska Aguiar
Universidade do Minho (CIEC), Braga, Portugal; São Paulo, Brasil
ORCID: 000000216570070

Graça Simões de Carvalho
Universidade do Minho (CIEC), Braga, Portugal
ORCID: 0000000200341329

Simone Lopes Herrera
Universidade de São Paulo, Bauru, Brasil
ORCID: 0000-0002-1892-0871

RESUMO: A linguagem, como traço distinto para o bem-estar do indivíduo, **é** um indicador revelador da evolução infantil, pelo que um *checklist* de rastreio se faz imperioso à identificação precoce das alterações de linguagem. O estudo visa a validação semântica por educadores de infância de três *checklist* com os marcos do desenvolvimento de linguagem típico, para pré-escolares de 3 a 5 anos. Os participantes foram três educadores de infância de escolas privadas da cidade de São Paulo que têm atuado com estes grupos etários em jardins da infância. O instrumento é constituído por *checklists* com subsistemas linguísticos que foram analisados e preenchidos pelos educadores a partir do conhecimento e experiência de suas práticas pedagógicas sobre o desenvolvimento de linguagem e que permitem a identificação de riscos em linguagem infantil. Os resultados constituíram um primeiro passo no sentido de identificar riscos de alerta, informar e fomentar a saúde da linguagem da criança e contribuir como um rastreador dos marcadores típicos. Os *checklists* abrangem indicadores para garantir a identificação precoce de riscos de alteração da linguagem e, assim, proporcionar vigilância na saúde do desenvolvimento da comunicação. A validação dos *checklists* potencializou novos conhecimentos e subsídios que auxiliaram nos modos de promoção da saúde e de prevenção de perturbações de comunicação e para qualificar o desenvolvimento da linguagem infantil.

PALAVRAS-CHAVE: linguagem, educadores, identificação, *checklists*

SEMANTIC VALIDATION AND ASSESSMENT OF CHILD LANGUAGE RISK IDENTIFICATION CHEKCLIST BY CHILDHOOD EDUCATORS

ABSTRACT: Language, as a distinct trait for the individual's well-being, is a revealing indicator of child development, so a screening checklist is imperative for the early identification of language disorders. The study aims to validate semantically three checklists with typical language development milestones for pre-schoolers of 3 to 5 years. The participants were three kindergarten teachers from private schools in São Paulo town who have been working with these age groups of kindergartens. The instrument consisted of checklists with linguistic subsystems that were analysed and filled in by the educators based on their knowledge and experience from their pedagogical practices about language development and that allow the identification of children's language risks. The results constituted a first step towards identifying warning risks, informing and promoting children's language health and contributing as a tracker of typical markers. The checklists cover indicators to ensure the early identification of language alteration risks and, thus, provide health surveillance of the communication development. The validated checklists potentiated new knowledge and contributions that provide new ways of health promotion and prevention of communication disorders and qualify the development of children's language.
KEYWORDS: language, educators, identification, *checklists*

INTRODUÇÃO

No cotidiano das instituições do jardim da infância, a linguagem nem sempre é tratada como algo a ser intencionalmente trabalhado com pré-escolares. É muito comum que se pense que o desenvolvimento da linguagem é natural, embora exija do professor uma atenção especial (1). Os educadores da infância têm um papel fundamental em programas que visam a melhoria de linguagem (2), pois permanecem a maior parte do tempo com as crianças no dia a dia, adquirem conhecimento suficiente para propor estimulação, identificar perturbações e realizar possíveis encaminhamentos, e é também nesta fase do jardim da infância que as crianças passam por um intenso desenvolvimento e promoção da comunicação (3).

As associações recíprocas entre educador-criança e o desenvolvimento de linguagem receptiva dos anos pré-escolares até aos primeiros anos do ensino fundamental com o impacto significativo nos episódios de aprendizagem são importantes para o desenvolvimento infantil (4). Os educadores precisam, inquestionavelmente, de se empoderar de um papel essencial no desenvolvimento nos primeiros anos das crianças, uma vez que é nesta idade que se irão se desenvolver habilidades e competências que poderão facilitar a aquisição do nível intelectual e social, o que potencializa um efeito decisivo ao longo da vida(5)

Assim, os educadores que convivem diariamente com as crianças precisam conhecer as etapas de aquisição e o desenvolvimento típico da linguagem, para que possam ser capazes de perceber as variações do desenvolvimento infantil(6). Ressalta-se que no

processo de aquisição da linguagem oral das crianças é importante considerar o papel relevante do educador (7). Para tanto, faz-se necessário que conheçam as características do desenvolvimento típico e compreendam o contexto em que elas ocorrem, na colaboração com ações intersetoriais na vigilância do desenvolvimento(8). Na verdade, os educadores desempenham um importante papel na aquisição da linguagem das crianças, ao oportunizar momentos e contextos distintos e significativos, ao instigá-las, indagá-las, com atividades que ampliem vocabulário e expressem ideias, em que a roda de conversa é uma dessas possibilidades para promover a saúde da comunicação infantil(9)(1)(10)(11)(12).

Os educadores e decisores políticos têm prestado atenção à intervenção precoce, prontidão escolar e interesse aos programas de vigilância do desenvolvimento em pré-escolares, como por exemplo o rastreio com medidas rápidas de serem administradas individualmente ou em grupo, envolvendo observação e coleta de informações, como aponta(13). A colaboração entre educadores da infância e profissionais de saúde constituem apoios de sinalização e intervenção. Há um grande potencial nos contextos educacionais para promoção de melhorias da linguagem oral de crianças e de procedimentos que ajudam a compreensão e a intervenção das interações comunicativas, de modo operacionalizado e ao mesmo tempo simples, como afirma (2).

Neste sentido, faz-se necessário disponibilizar instrumentos de rastreio construídos para serem utilizados por educadores da infância. Assim, para operacionalizar o processo de preparação de adequados instrumentos para educadores deve proceder-se a um processo de revisão formal em que este seja validado semanticamente por uma pequena amostra da população (14), ou seja, de educadores da infância. Através deste processo de validação é possível determinar a importância e a compreensão das questões que compõem o instrumento (15).

Uma ferramenta de rastreio bem sucedida deve facilitar a identificação dos comprometimentos da linguagem e fatores de riscos (16)(17) e para o educador deve assegurar e motivar a proceder ao encaminhamento para um técnico de saúde quando necessário ((18). Para que um rastreio seja considerado completo deve ser capaz de abordar todos os componentes linguísticos, pelo que o rastreio de linguagem é um processo que requer um conhecimento específico do desenvolvimento e dos procedimentos existentes para a sua compreensão (19).

A fim de melhorar os procedimentos de rastreios para pré-escolares em contexto linguísticos diversificados, é indicada a observação do educador da infância como referência para comparar o desenvolvimento da linguagem e contribuir para as práticas alternativas de identificação precoce (20).Por consequência, as ações preventivas devem ser propostas com a finalidade de capacitar os educadores sobre os fatores de risco do desenvolvimento de linguagem, bem como acompanhamento longitudinal das atitudes de suas práticas pedagógicas, ressalta Panes e colaboradores (2018)

O objetivo deste estudo foi a validação por educadores da infância dos *checklists*

construídos e validados anteriormente por peritos terapeutas da fala bem como julgaram a representatividade dos itens da lista de checagem com pertinência em relação aos conceitos marcadores típicos da linguagem infantil, sendo prementes e condizentes aos itens dos subsistemas linguísticos nas faixas etárias propostas, crianças dos 3 aos 5 anos.

METODOLOGIA

Seleção dos peritos: três educadores de infância

Os critérios de seleção dos peritos foram os seguintes: serem educadores da infância graduados na área da Pedagogia, estando em exercício da profissão no jardim de infância e terem atuado pelo menos uma vez como educadores com os grupos etários dos 3, 4 e 5 anos. Assim, foram selecionados três educadores da infância de escolas privadas da cidade de São Paulo que receberam uma carta-convite para participarem do estudo, com explicação da finalidade da pesquisa e com orientações quanto aos procedimentos.

Procedimento para coleta dados

Os três educadores da infância receberam os três *checklists* (dos quatro, cinco e seis anos) para analisarem e responderam ao que lhes era solicitado,inseririndo os seus dados em uma plataforma *online (google forms)*. Para a execução da tarefa, foi apresentado na página de abertura do instrumento o TCLE (Termo de Consentimento Livre Esclarecido) e no texto incluído uma escala dicotômica de S (sim para participar) e N (não participar). Os educadores receberam também as informações dos principais marcos do desenvolvimento de linguagem referentes a cada faixa etária, e foram informados quanto à finalidade de apreciar qualitativamente o conjunto de itens para rastrear o desenvolvimento da linguagem infantil que podem ser verificáveis dentro dos contextos educacionais, com instruções, incentivo e devolutiva de preenchimento.

Os três educadores preencheram os três *checklists* de identificação de risco da linguagem infantil dos quatro, cinco e seis anos, levando em consideração as vivencias de suas práticas pedagógicas no jardim da infância com seus respectivos grupos etários, e sem terem feito observação intencional das crianças para o efeito. Esta etapa foi importante em função do sentido que cada educador pode compreender do referente item específico sobre o desenvolvimento de linguagem, alargando um conjunto de informações para exclusão ou inclusão das questões apropriadas para compor as listas com configuração ao tema proposto e preparação dos *checklists*. Com o objetivo da análise reflexiva pretendeu-se tornar os instrumentos de fácil interpretação para os educadores da infância.

Análise dos itens dos checklists

Os educadores analisaram os itens dos *checklists* atendendo aos seguintes quatros

critérios: (i) adequação para a faixa etária, (ii) relevância para risco de alerta, (iii) clareza do item e (iv) marco discriminativo.

Cálculo de concordância entre os três peritos educadores da infância

Para a análise de concordância as amostras tabuladas foram coletadas a partir do que os educadores responderam em relação aos critérios que avaliaram nos *checklists*, as dissoluções determinaram a partir de Sim ou Não, a concordância entre os peritos para os itens. A frequência em porcentagem foi calculada a partir da fórmula de concordância (22), cuja apresentação se estende por Concordância (%) = respostas afirmativas/quantidade de consignas apresentadas x 100%.

A análise dos dados foi feita a partir de análise estatística de frequência das respostas, com posterior tabulação para organização dos resultados obtidos. O programa usado para análise das tabelas e cálculos de frequência foi o IBM SPSS *Statistics.*

RESULTADOS

- Análise de concordância dos Checklists

Os quatro critérios acima referidos foram sujeitos à análise de concordância e apresentam-se de seguida para cada *checklist* dos três, quatro e cinco anos.

- Checklist *de Identificação de risco de Linguagem Infantil **3 anos** – 18 itens*

Para a análise da frequência de respostas dos três educadores foram apresentadas 18 consignas do *checklist* para os 3 anos (3 anos a 3 anos e 11 meses), as quais foram todas inteiramente respondidas (Tabela 1). Apresentou-se, portanto, um total de zero omissões nas respostas, logo considera-se n=18 como 100%.

Critério		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Adequação para faixa etária					
Válido	Não	2	11,1	11,1	11,1
	Sim	16	88,9	88,9	100,0
	Total	18	100,0	100,0	
Relevância para risco de alerta					
Válido	Não	4	22,2	22,2	22,2
	Sim	14	77,8	77,8	100,0
	Total	18	100,0	100,0	
Clareza dos itens					
Válido	Não	2	11,1	11,1	11,1
	Sim	16	88,9	88,9	100,0
	Total	18	100,0	100,0	
Marco Discriminativo					
Válido	Não	3	16,7	16,7	16,7
	Sim	15	83,3	83,3	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Tabela 1. Análise de concordância das consignas do Checklist de Identificação de risco de Linguagem Infantil para os 3 anos.

O primeiro critério refere-se à **Adequação para faixa etária**, para a *checklist* de 3 anos de idade. Na Tabela 1 pode-se verificar que os itens foram julgadas como adequadas à faixa etária, uma vez que se apresentam em uma porcentagem de concordância de 88,9% (n=16), havendo apenas uma leve discordância de 11,1% (n=2).

Sobre as consignas referentes à **Relevância para risco de alerta** (Tabela 1), o resultado de respostas positivas foi de 77,8% (n=14). Atesta-se, assim, que os itens são relevantes e caracterizam um risco de alerta das consignas.

No que diz respeito à **Clareza dos itens** (Tabela 1), os resultados mostraram que estão apropriadas e em condições de serem compreendidas, já que a maioria dos itens (88,9%; n=16) está dentro da expectativa de clareza.

Para o **Marco discriminativo** (Tabela 1), o resultado de n=15 (83,3%) mostra que os itens foram considerados como referências para os marcos discriminativos característicos do desenvolvimento típico da linguagem do Português do Brasil das crianças de 3 anos.

- Checklist *de Identificação de risco de Linguagem Infantil* ***4 anos*** *-16 itens*

Para a análise da frequência de respostas dos três educadores foram apresentadas 16 consignas do *checklist* da faixa etária de 4 anos (4 anos a 4 anos 11 meses), as quais foram todas inteiramente respondidas (Tabela 2). Apresenta-se, portanto, um total de zero omissões nas respostas, logo considera-se n=16 como 100%.

Critério		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Adequação para faixa etária					
Válido	Não	3	18,8	18,8	18,8
	Sim	13	81,3	81,3	100,0
	Total	16	100,0	100,0	
Relevância para risco de alerta					
Válido	Não	2	12,5	12,5	12,5
	Sim	14	87,5	87,5	100,0
	Total	16	100,0	100,0	
Clareza dos itens					
Válido	Não	2	12,5	12,5	12,5
	Sim	14	87,5	87,5	100,0
	Total	16	100,0	100,0	
Marco Discriminativo					
Válido	Não	4	25,0	25,0	25,0
	Sim	12	75,0	75,0	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Tabela 2. Análise de concordância das consignas do Checklist de Identificação de risco de Linguagem Infantil para os 4 anos.

No critério de **Adequação para faixa etária**, a Tabela 2 mostras que os itens foram julgados como adequados à faixa etária dos 4 anos, uma vez que se apresenta uma porcentagem de 81,3% (n=13), havendo apenas uma leve discordância de 18,8% (n=3). Sobre as consignas referentes à **Relevância para risco de alerta** (Tabela 2), os resultados de respostas positivas foi de 87,5% (n=14) . Atesta-se, assim, que os itens são relevantes e caracterizam um risco de alerta das consignas.

No que diz respeito à **Clareza dos itens** (Tabela 2), os resultados mostraram que estão apropriados e em condições de serem compreendidos já que a maioria dos itens (87,5%; n=14)está dentro da expectativa declareza.

Para o **Marco discriminativo** (Tabela 2), o resultado de n=12 (75,0%) mostra que os itens foram considerados como referências para os o marcos discriminativos característicos do desenvolvimento típico da linguagem do Português do Brasil das crianças de 4 anos .

- Checklist *de Identificação de risco de Linguagem Infantil 5 anos -12 itens*

Para a análise de frequência de respostas dos três educadores, foram apresentadas 16 consignas do *checklist* para os 5 anos (5 anos a 5 anos e 11 meses), as quais foram todas inteiramente respondidas (Tabela 3). Apresentou-se, portanto, um total de zero omissões nas respostas, logo considera-se n=12 como 100%.

Critério		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Adequação para faixa etária					
Válido	Não	3	25,0	25,0	25,0
	Sim	9	75,0	75,0	100,0
	Total	12	100,0	100,0	
Relevância para risco de alerta					
Válido	Não	3	25,0	25,0	25,0
	Sim	9	75,0	75,0	100,0
	Total	12	100,0	100,0	
Clareza dos itens					
Válido	Não	2	16,7	16,7	16,7
	Sim	10	83,3	83,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	
Marco Discriminativo					
Válido	Não	3	25,0	25,0	25,0
	Sim	9	75,0	75,0	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

Tabela 3. Análise de concordância das consignas do Checklist de Identificação de risco de Linguagem Infantil para os 5 anos.

No critério de **Adequação para a faixa etária**, a Tabela 3 mostra que os itens foram julgados como adequados à faixa etária dos 5 anos, uma vez que apresenta uma porcentagem de 75,0% (n=9), havendo apenas uma discordância de 25,0% (n=3).

Sobre as consignas referentes à **Relevância para risco de alerta** (Tabela 3), o resultado de respostas positivas foi de 75,0% (n=9) . Atesta-se, assim, que os itens são relevantes e caracterizam um risco de alerta das consignas.

No que diz respeito à **Clareza dos itens** (Tabela 3), pode-se afirmar que os itens estão condizentes e em condições de serem compreendidos, já que a maioria dos itens (83,3%; n=10) pontuou dentro da expectativa de clareza.

Para o **Marco discriminativo** (Tabela 3), os dados colocam como positivos a partir do resultado de n=9 (75%), ou seja, os itens podem ser utilizados como marcos do desenvolvimento de linguagem pelos educadores da infância.

A Tabela 4 apresenta a súmula dos resultados obtidos a partir das respostas dos três educadores da infância sobre os três *Checklists* que lhes foram fornecidos para serem analisados quanto aos critérios de risco de linguagem, verificando-se que houve concordância de 65,3% para as consignas do *Checklist* para os 3 anos, 82,8% para os 4 anos e 77,1% para os 5 anos.

3 Anos (18 consignas)			
Critérios:	Sim	Não	Total
- Adequação para faixa etária	16	2	18
- Relevância para risco de alerta	14	4	18
- Clareza do item	2	16	18
- Marco discriminativo	15	3	18
Total	**47**	**25**	**72**
Percentagem	**65,3%**	**34,7%**	**100%**
4 Anos (16 consignas)			
Critérios:	Sim	Não	Total
- Adequação para faixa etária	13	3	16
- Relevância para risco de alerta	14	2	16
- Clareza do item	14	2	16
- Marco discriminativo	12	4	16
Total	**53**	**11**	**64**
Percentagem	**82,8%**	**17,2%**	**100%**
5 Anos (12 consignas)			
Critérios:	Sim	Não	total
- Adequação para faixa etária	9	3	12
- Relevância para risco de alerta	9	3	12
- Clareza do item	10	2	12
- Marco discriminativo	9	3	12
Total	**37**	**11**	**48**
Percentagem	**77,1%**	**22,9%**	**100%**

Tabela 4. Súmula dos resultados dos três educadores de infância sobre a concordância das consignas do Checklist de Identificação de risco de Linguagem Infantil para os 3, 4 e 5 anos.

- Apreciação dos Checklists pelos educadores da infância

A coleta de dados serviu para aperfeiçoar os itens dos *checklists,* colocando em prova as hipóteses no processo de investigação. Concentrando-se os dados das análises qualitativas através dos resultados obtidos de forma específica pelos três educadores, não houve ajustes para o construto. As sugestões foram pontuadas para melhor adesão do instrumento a outros informantes que também podem contribuir para a promoção do desenvolvimento de linguagem e vigilância dos riscos de alerta das perturbações da linguagem.

Os três educadores da infância se sentiram entusiasmados e incentivados a usarem os *checklists*, mas acima de tudo motivados a utilizarem o instrumento caso sejam oferecidos dentro dos contextos educacionais para que possam atuar com melhor prontidão

e assertividade. Relataram que há uma falta de segurança para a identificação dos sinais de alerta que pontuam no geral as perturbações da linguagem, no que diz respeito as fases da aquisição da linguagem e consequentemente o encaminhamento específico para área correspondente. Foram colaborativos e demonstraram muito interesse para o uso dos *checklists* em suas práticas pedagógicas.

Os educadores apresentaram, ainda, como sugestão que o instrumento fosse apresentado no início ano letivo para as instituições, uma vez que há uma imensa diversidade de pré-escolares que ingressam o ano escolar com algumas perturbações que logo podem ser observadas pelos educadores e assim poderem com melhor prontidão ajustar suas práticas pedagógicas. Uma outra sugestão que apontaram é que os pais e cuidadores também poderiam ter acesso no início do ano letivo a estes marcos linguísticos uma vez que são os bons informadores por passarem também longos períodos com as crianças e poderem assim identificar as possíveis falhas que podem ocorrer durante o percurso.

DISCUSSÃO, CONCLUSÕES OU CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta validação por educadores da infância sobre a "Adequação para faixa etária", "Relevância para risco de alerta", "Clareza do item" e "Marco discriminativo" foi de grande importância para confirmar a adequação dos *Checklists* para estas faixas etárias dos 3, 4 e 5 anos. Assim, estes *Checklists* parecem vir a ser executáveis por estes profissionais da educação que lidam com crianças pequenas. O papel do educador de infância em relação à detecção de perturbações da linguagem é essencial, pois são profissionais que estão em contato direto com um grande número de crianças e podem atuar na conscientização, alertar dos riscos das perturbações da linguagem e encaminhá-las para uma avaliação mais detalhada por especialistas terapeutas da fala (23)(10)(24)(11). Os três *Checklists* (para crianças de 3, 4 e 5 anos) foram construídos originalmente pela primeira autora, legitimados por peritos terapeutas da fala (25), agora validados por educadores da infância neste artigo e subsequentemente aplicados e autenticados num estudo piloto com uma amostra de 45 educadores de escolas privadas da região Sudeste da cidade de São Paulo (26).O estudo servirá futuramente para elaboração de aplicativo com rastreios de linguagem para identificação de riscos nas perturbações da linguagem como ações de promoção e prevenção da saúde infantil, sendo estratégias de articulação transversal que objetiva a melhoria na qualidade de vida e a redução dos riscos à saúde, colaborando na construção de políticas públicas saudáveis para a linguagem infantil.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para

a Ciência e a Tecnologia no âmbito dos projetos do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança, da Universidade do Minho) com as referências UIDB/00317/2020 e UIDP/00317/2020.

REFERÊNCIAS

Aguiar, A., Carvalho, G.S. & Herrera, S.A.L.Instrumentos de rastreio de risco da linguagem infantil em pré-escolares em contextos educacionais. In: A. W. S. de Vasconcelos (Ed.), Cognição & Uso e Aquisição & Processamento da Linguagem. Ponta Grossa: Atena Editora, 2022;42–54

1. Augusto S de O. A Linguagem Oral e as Crianças-Possibilidades de Tr abalho na Educação Infantil. 2011.

2. Domeniconi C, Gràcia M, Benitez P, Vessoni J. ADAPTAÇÃO DA ESCALA DE AVALIAÇÃO DO ENSINO DE LINGUAGEM ORAL EM CONTEXTO ESCOLAR (EVALOE) PARA SEU USO EM CONTEXTO FAMILIAR (EVALOF). J Child Adolesc Psychol / Rev Psicol da Criança e do Adolesc [Internet]. 2017;8(1):65–80. Available from: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=127415922&site=eds-live

3. Santos LM dos, Friche AA de L, Lemos SMA. Conhecimento e instrumentalização de professores sobre desenvolvimento de fala: ações de promoção da saúde. Rev CEFAC [Internet]. 2011 Feb 25 [cited 2019 Oct 7];13(4):645–56. Available from: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462011000400008&lng=pt&tlng=pt

4. J. HL, Sharynne M. Risk and Protective Factors Associated With Speech and Language Impairment in a Nationally Representative Sample of 4- to 5-Year-Old Children. J Speech, Lang Hear Res [Internet]. 2010 Apr 1;53(2):508–29. Available from: https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/08-0086)

5. Valéria Maria Brentani A, Matijasevich Manitto A, Domingues dos Santos Professor Doutor D, Neves dos Santos D, Mazzili Louzada Professor Associado F, Cunha Professor Doutor F, et al. NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA 2 NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA MEMBROS [Internet]. 2014 [cited 2019 Dec 2]. Available from: www.ncpi.org.br.

6. Carlino D& C. Programa de orientação fonoaudiológica para professores da educação infantil. Distúrbios da Comun [Internet]. 2011 [cited 2020 Apr 27];23(1):15–23. Available from: http://ken.pucsp.br/dic/article/view/8039/5902

7. Alessi & Machado. O TRABALHO COM A LINGUAGEM ORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS POSSIBILIDADES. X Congr Nac Educ I Semin Int Represent sociais,subjetividade e Educ. 2011;

8. Bettio B& S. Risk and protective factors for language development delay. Psicol em Estud. 2019;24.

9. Machado LR, Sacramento AM dos S, Lobato G de AB. Formação, identidade e práticas inclusivas dos professores de educação infantil. Res Soc Dev. 2020;9(10).

10. Celeste LC, Zanoni G, Queiroga B, Alves LM. Mapeamento da Fonoaudiologia Educacional no Brasil: formação, trabalho e experiência profissional. CoDAS. 2017;29(1).

11. Oliveira, Braz- Aquino, Souza, Salomão & Ribeiro 2016. Desenvolvimento da linguagem na primeira infância e estilos linguísticos dos educadores / El desarrollo del lenguaje en la primera infancia y estilos lingüísticos de los educadores / Language Development in Early Childhood and Linguistic Styles of Educato [Internet]. Vol. 34, Avances en Psicología Latinoamericana. 2016. p. 457–72. Available from: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=&AN=edssci.S1794.47242016000300003&site=eds-live

12. Mendonça JE, Lemos SMA. Promoção da saúde e ações fonoaudiológicas em educacão infantil. Rev CEFAC. 2011 Jul 8;13(6):1017–30.

13. Panter JE, Bracken BA. Preschool assessment. In: APA handbook of testing and assessment in psychology, Vol 3: Testing and assessment in school psychology and education [Internet]. American Psychological Association; 2013 [cited 2020 Jul 18]. p. 21–37. Available from: /record/2012-22487-002

14. Queiroga, Alves, Cordeiro M& A. Aquisição dos encontros consonantais por crianças falantes do português não padrão da região metropolitana do Recife. Rev CEFAC. 2010 Dec 22;13(2):214–26.

15. Lourenço. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti Intervenção Precoce na Infância : atuação profissional dos Educadores de Infância sobre os riscos do desenvolvimento infantil. 2018;1–151.

16. Gardner H, Froud K, McClelland A, Van Der Lely HKJ. Development of the Grammar and Phonology Screening (GAPS) test to assess key markers of specific language and literacy difficulties in young children. Int J Lang Commun Disord [Internet]. 2006 Sep 1 [cited 2020 Feb 23];41(5):513–40. Available from: http://doi.wiley.com/10.1080/13682820500442644

17. Aguiar AP. Protocolo de observação do desenvolvimento de linguagem para professores da educação infantil. 2018.

18. Varela. Construção de um instrumento de Perturbações da Linguagem para Professores do 1° Ciclo. 2010;

19. Oliveira. Educação InfantIl: EvIdêncIas cIEntífIcas E mElhorEs prátIcas [Internet]. 2012 [cited 2019 Nov 1]. Available from: www.alfaebeto.org.br

20. Jacobson & Miller. Identifying risk for language impairment in children from linguistically diverse low-income schools. Int J Speech Lang Pathol. 2019 Mar 4;21(2):143–52.

21. Panes ACS, Corrêa C de C, Weber SAT, Maximino LP. Fatores de risco para o desenvolvimento da linguagem: atitudes dos profissionais da saúde e educação. J Heal NPEPS [Internet]. 2018;3(1):185–97. Available from: https://doaj.org/article/d2449eaaffab4e86ac66d201d5fc4813

22. Antunes VB. Análise da concordância entre observadores no diagnóstico das doenças pulmonares intersticiais pela tomografia computadorizada de alta resolução. Radiol Bras. 2008 Oct;41(5):304–304.

23. Barbosa AL de A, Soares HB, Azoni CAS, Barbosa AL de A, Soares HB, Azoni CAS. Construção de um instrumento de triagem do vocabulário para crianças entre 3 e 7 anos. Audiol - Commun Res [Internet]. 2019 [cited 2020 Mar 7];24. Available from: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2317-64312019000100333&tlng=pt

24. Mello EMB, Grazziotin CP. APROXIMAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E NEUROCIÊNCIA: FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL DE COORDENADORAS PEDAGÓGICAS. Rev Context Educ [Internet]. 2020 May 4 [cited 2020 May 25];35(111):221–38. Available from: https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/8309

25. Aguiar AP, Carvalho GS de, Herrera SAL. Instrumentos De Rastreio De Risco Da Linguagem Infantil Em Pré- Escolares Em Contextos Educacionais. Cognição uso e Aquis Process da Ling. 2022;42–56.

26. Serem P, Por U, Da E. VALIDAÇÃO POR PERITOS DA FALA DE CHECKLISTS CONSTRUÍDOS PARA IDENTIFICAÇÃO DE RISCOS DE PROBLEMAS DE LINGUAGEM. :1–2.

ECOSSISTEMAS E SUAS TRANSFORMAÇÕES: UMA PROPOSTA DE ESTUDO COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE BIOLOGIA NO CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES

Data de aceite: 02/05/2023

Marlene Salete Koch Lins
Professora do Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto – Programa de Desenvolvimento da Educação - PDE, Curitiba/PR

Silvana Cássia Hoeller
Profª Drª do Departamento de Teoria e Prática de Ensino da UFPR, Curitiba, PR

RESUMO: A pesquisa visou o estudo dos ecossistemas e suas transformações de quatro praças da região central de Curitiba. Os objetivos consistiram em utilizar a atividade de campo como um recurso didático para o estudo da Ecologia na disciplina de Biologia do Curso de Formação de Docentes do Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Piloto e analisar a evolução dos alunos no quesito ampliação da linguagem científica. A metodologia foi baseada na proposta de pesquisa-ação que aconteceu envolvendo diretamente uma turma de alunos do curso noturno que fizeram as pesquisas no contraturno e utilizaram as praças como referência para levantar dados sobre a fauna, flora, qualidade da água e urbanidades, explorando assim as relações ecológicas dos ecossistemas e as transformações ocorridas pela ação humana. Os resultados mostraram, em primeiro lugar, um uso das praças bem variado de acordo com o entorno urbano das mesmas. Em relação à flora houve uma preocupação, desde a criação das praças, de manter plantas nativas. Em relação às mudanças percebidas com os alunos participante é possível afirmar que passaram a ver o ambiente das praças de maneira diferenciada, além do olhar de leigo para um olhar mais atento e observador. Dentro de suas limitações houve melhora na quantidade de expressões científicas utilizadas. Considerou-se, portanto, que a atividade de campo como recurso didático possui uma importância inegável no aprendizado dos alunos, os envolve diretamente, provoca olhares que não seriam possíveis em sala de aula, desafia além do que o próprio professor pode supor e de forma particularizada, envolve uma quantidade maior de conteúdos que são compreendidos de maneira integrada.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental, Recurso didático, Formação de Docentes, Ecossistemas de praças.

INTRODUÇÃO

Os ecossistemas que constituem praças de cidades já não são mais considerados, em sua maioria, remanescentes vegetais ou com flora nativa original. Passaram por modificações ao longo do tempo em função da necessidade urbana de sua constituição e adaptação. Entretanto, mesmo com as influências antrópicas, constituem ecossistemas com conjuntos de relações entre os seres vivos e não vivos que possibilitam estudo. Assim, considera-se a seguinte definição para ecossistema:

> A palavra **ecossistema** refere-se a um conjunto de organismos vivos que interagem não só com o meio físico que os rodeia, mas também com a química ambiental e com o meio social e biológico em que estão inseridos(...) (CARAPETO, 2016, p. 15)

Os alunos de escolas centrais de Curitiba não possuem contato direto com ecossistemas constituídos por fauna e flora em seus espaços de estudo. Mas, possuem a riqueza das relações vividas nas praças, ambientes nos quais costumam circular para lazer ou apenas de passagem. O passar com certa frequência não os torna conhecedores dos ecossistemas, uma vez que não existe um olhar para o mesmo, mas sim, um olhar cotidiano e despercebido. Sendo assim, explorar os espaços de praças para estudo de Ecologia pode desencadear uma visão de cuidado e apego a esses ambientes cujas relações são ricas, tanto entre a fauna e a flora quanto às próprias pessoas que os utilizam. Essa relação das pessoas com os ambientes urbanos, considera-se aqui como urbanidades. Nesse sentido, busca-se apresentar as concepções definidas por Aguiar e Netto (2012):

> (...) observemos que nossa ***experiência do mundo e do Outro é frequentemente mediada pela cidade*** – como uma estrutura do sensorial, como emaranhados da ação e interação ancorados sob a forma de lugares e espacialidades. (2012, p. 35).

A concepção de urbanidades adotada neste estudo procura enfocar diretamente na relação das pessoas que circulam pelas praças com os ambientes constituídos nas mesmas, uma vez que as praças estão inseridas na cidade e foram programadas para um fim específico dentro das mesmas em determinada época histórica. Sendo assim, as formas com as pessoas interagem com os ambientes naturais das praças não fogem de suas percepções urbanas, diferente de um contato direto com uma floresta, por exemplo.

Nesse sentido, o objetivo geral do estudo consistiu em utilizar a atividade de campo como um recurso didático para o estudo da Ecologia na disciplina de Biologia do Curso de Formação de Docentes do Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Piloto. Escola centenária e localizada no centro da cidade de Curitiba/PR. Recurso didático é entendido, portanto, como “todo material utilizado como auxílio no ensino-aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos” (SOUZA, 2007, p.111).

Além da utilização das praças como recurso didático, outros objetivos devem ser elencados: analisar, comparativamente, as quatro praças, Osório, Zacarias, Rui Barbosa

e Carlos Gomes em seus aspectos de fauna, flora, qualidade da água dos chafarizes em termos de presença de microrganismos e a relação das pessoas com esses ambientes por meio de entrevistas nos locais; propiciar aos estudantes um olhar de pesquisador, uma vez que utilizaram a proposta de pesquisa-ação, método indutivo e técnicas, estas de cunho didático, mas próximas às utilizadas cientificamente. As quais podem, inclusive, ser adotadas com as crianças nas escolas de Educação Básica, e, por fim, analisar as mudanças ocorridas na visão dos estudantes envolvidos em relação aos ecossistemas de praças e à linguagem científica adquirida.

Para tanto, o artigo apresentará a concepção de Educação Ambiental e de ecossistema de acordo com as diretrizes curriculares do estado do Paraná, o conceito de recurso didático e a concepção do conceito de urbanidades adotada neste estudo. Nos resultados serão apresentados: um breve relato do histórico das praças estudadas a partir das pesquisas realizadas pelos estudantes, o comparativo das praças em relação à fauna, flora e qualidade da água, bem como, alguns gráficos que ilustram a relação das pessoas com esses ambientes a partir das entrevistas realizadas. Apresenta também a análise da evolução dos conhecimentos dos estudantes a partir de instrumentos de coletas de dados, textos e questionários, antes e depois do trabalho realizado, sob o enfoque dos núcleos de significação apresentados por Aguiar e Ozella (2006).

METODOLOGIA

A pesquisa consistiu em uma abordagem qualitativa e do tipo pesquisa-ação pelo envolvimento direto com os alunos no estudo do ambiente do entorno da escola. A pesquisa-ação é entendida aqui a partir da seguinte definição:

> A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2011, p. 20)

A aplicação do projeto ocorreu no primeiro semestre de 2017. Como a turma envolvida estudava à noite, houve a necessidade de definir uma maneira de encontros, considerando que pesquisa de campo, no turno da noite, seria inviável devido a periculosidade. Inclusive porque alguns alunos são menores de idade. Em concordância com estudantes, familiares e coordenação da escola, organizamos um curso de 20 horas, com 5 encontro de 4 horas, no período da tarde e que poderia ser considerado como carga horária na disciplina de Prática de Formação.

Para o estudo foram escolhidas quatro praças que estão localizadas no entorno da escola (mapa abaixo) e foram organizadas quatro equipes de pesquisa, cada qual ficando responsável por uma das praças. Após essa etapa, foram estruturados subprojeto

de pesquisa, essa produção é entendida como a essência do planejamento. Antes mesmo de iniciar a escrita do projeto foi realizada uma visita de reconhecimento das praças e a sugestão por parte do professor mediador das possibilidades de pesquisas teóricas e práticas.

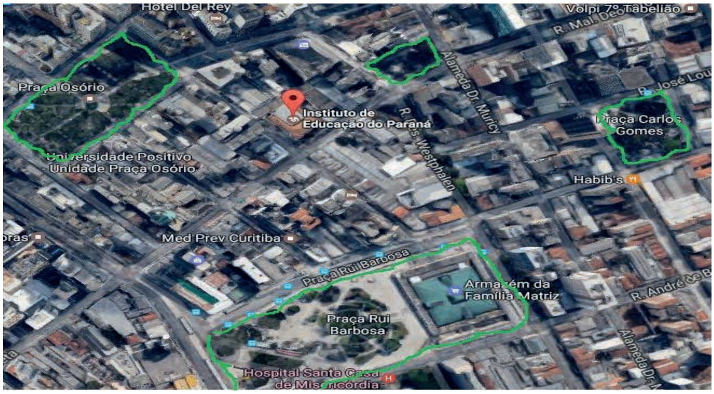


Figura 01: Localização da escola e praças do entorno.

Sob a orientação do professor mediador foram definidas as metodologias de coletas de dados:

a) <u>flora</u> – levantamento das características apenas das plantas arbóreas, uma vez que a quantidade de epífitas, arbustivas e herbáceas inviabilizaria o estudo no tempo proposto; também a identificação como árvores nativas ou exóticas, bem como, quantidade média. Também foi feita uma relação da área verde com a área total das praças utilizando imagens do google maps.

b) <u>Fauna</u> - Cordados observados e identificados em suas respectivas classes e quantidades. Em relação aos invertebrados foi apenas feito o estudo enquanto filos em sala de aula sem envolvê-los diretamente no estudo como mensuração devido a quantidade e dificuldades em relação ao tempo. Isso ocorreu como pesquisa para o grupo que trabalhou com a qualidade da água dos chafarizes. Após uma primeira observação, os próprios estudantes optaram por estudar mais de perto os pombos, uma vez que é o animal que predomina. Sendo assim, realizaram a contagem de pombos em cada praça lançando ração própria, esperando os pombos se aglomerarem e tiraram fotos. A contagem se deu pelas fotos por ser um recurso com menos risco de oscilação. Considerou-se também a possibilidade de uma margem de erro e trabalhamos com os valores médios. Em posse destes dados, os estudantes, após pesquisas teóricas, fizeram levantamento, por observação, do entorno das praças para levantar informações sobre as principais causas da presença maior ou menor dessas aves nas praças.

c) <u>Água do chafariz</u> – características observáveis como cor, cheiro, lixo presente e coleta de água para observação ao microscópio de ovos de larvas, protozoários,

algas e outros seres vivos que pudessem ser identificados, não enquanto espécie, mas enquanto grupo de ser vivo. A equipe responsável por este estudo se dispôs e se interessou por buscar dados sobre o histórico das praças.

d) Uso da praça – entrevista com pessoas que passavam pelos locais das praças, tomando os devidos cuidados e respeitando o interesse dos entrevistados em colaborar. As entrevistas consistiram nas seguintes questões: Sexo, faixa etária, frequência de uso da praça em questão, aspectos que chamam a atenção no espaço físico, se possui noção do conceito de ecossistema, se percebe a sua influência, como ser humano, sobre os ambientes naturais da praça e se saberia dizer qual é a função da praça em um ambiente urbano. Após as entrevistas, os dados foram tabulados e transformados em gráficos para melhor visualização e análise comparativa dos dados.

Em sala, e após análise de dados, foram apresentados os resultados para a classe para a análise comparativa entre as praças e sistematização dos dados gerais.

Toda pesquisa que envolve a comunidade pressupõe um retorno dos resultados à mesma, e os próprios alunos têm ansiedade de expor suas descobertas e discussões. Nesse sentido, aconteceu, ao final do processo, no período noturno, um seminário com a presença de coordenadores da escola, de familiares e convidados dos estudantes para socializar os resultados e apresentar a comunidade a pesquisa realizada.

FORMAÇÃO DE DOCENTES

A formação de docentes, em nível médio, nos dias atuais exige muito conhecimento e uma relação entre teoria e prática (práxis) cada vez mais engajada. A sociedade está mais complexa, com relações mais breves, ou seja, em um processo com muito dinamismo. As crianças que chegam às escolas trazem consigo essa nova realidade, pensam diferente, chegam com mais informações, mas ao mesmo tempo, com uma gama maior de responsabilidades. Isso tudo faz com que as novas gerações de professores sejam mais dinâmicas, ousadas, mas, em contrapartida, mais atenciosas, com mais conhecimentos em relação ao desenvolvimento das crianças e dos conhecimentos de sua própria área de atuação. Nesse sentido, Ferreira (2014, p. 16) apresenta a seguinte constatação:

> A formação do professor necessita apoiar-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos dos componentes curriculares do curso e de competências e rotinas didáticas, como no desenvolvimento de capacidade de análise, indagação/reflexão crítica e processamento de informações para a concepção de projetos, superando o caráter individualista para a reflexão com os pares, valorizando e considerando também a escola como um importante espaço profissional, deixando o licenciando de ser um simples executor para tornar-se um futuro profissional investigador e autor.

Apesar de Ferreira se referir aos licenciados nas Universidades, a mesma reflexão cabe aos futuros profissionais da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental

que estão se aperfeiçoando em nível médio. Não basta o domínio específico sem saber investigar e buscar novos caminhos para o ensino em suas práticas docentes.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A educação Ambiental é entendida no âmbito estadual do Paraná em suas Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Ambiental, em cumprimento à Lei Estadual nº 17.505, de 11 de janeiro de 2013, que institui a Política Estadual de Educação Ambiental e o Sistema de Educação Ambiental, em seu Art. 5º, inciso II:

> Entende-se por educação ambiental os processos contínuos e permanentes de aprendizagem, em todos os níveis e modalidades de ensino, em caráter formal e não-formal, por meio dos quais o indivíduo e a coletividade de forma participativa constroem, compartilham e privilegiam saberes, conceitos, valores socioculturais, atitudes, práticas, experiências e conhecimentos voltados ao exercício de uma cidadania comprometida com a preservação, conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida, para todas as espécies.

Ou seja, é um conceito bastante amplo que envolve o ensino formal e não-formal, os indivíduos no espaço escolar e fora dele buscando a preservação, conservação e melhora do meio ambiente e da qualidade de vida para todas as espécies.

Na prática escolar se busca articular com os direitos humanos, uma vez que não existe direito humano em um ambiente degradado. Partindo do princípio do direito à vida, pressupõe-se a interdependência dos seres humanos às demais espécies de seres vivos e um ambiente saudável e equilibrado.

Nesse sentido, a educação ambiental permeia todos os momentos e espaços da escola devendo ser um processo contínuo e reflexivo.

O QUE É UM RECURSO DIDÁTICO

Recurso didático é entendido apenas ao que se limita ao espaço da escola e em sala de aula, como por exemplo, livros, quadro, jogos, etc. Entretanto, Mercado (2010) apresenta modalidades didáticas para esses recursos. São elas: 1) experimentação didática e utilização de laboratório; 2) o jogo didático; 3) histórias (em quadrinhos ou tirinhas); 3) **excursões e trabalhos de campo.** Nesse caso a autora refere-se exclusivamente às aulas da área de Biologia. Como é possível perceber, o recurso didático se estende além do espaço da escola. Pode-se considerar a excursão e o trabalho de campo como um instrumento didático eficiente no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com SOUZA (2007, p. 111) “recurso didático é todo material utilizado como auxílio no ensino-aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos”. Ou seja, há uma infinidade de possibilidades que vão desde ao uso de quadro de giz até passeios, excursões.

ECOSSISTEMAS

De forma reducionista, um ecossistema é entendido como um sistema composto por elementos vivos e não vivos interagindo em determinado ambiente. Porém, os autores Weathers; Strayer e Likens (2015) concordam que a definição é muito simples, não abrange a complexidade que é um ecossistema apresenta e afirmam:

> Os ecossistemas contêm mais de um objeto e esses objetos interagem. Mais surpreendente, objetos vivos e não vivos recebem o mesmo s*tatus* na ciência de ecossistema. Uma partícula de terra e a planta extraindo seus nutrientes dessa terra são partes de um mesmo ecossistema e, portanto, objetos de estudo igualmente válidos(...). Por fim, a definição implica que os ecossistemas têm limites definidos, mas não informa como podemos cuidar de definir ou descobrir os limites de um ecossistema (Weathers; Strayer; Likens, 2015, p.13).

Observa-se, com isso, que estudar ecossistemas exige uma grande percepção das relações possíveis entre os seres vivos e não vivos. Muitas dessas relações ainda não conseguimos identificar e quando se trabalha com ecossistemas em sala de aula, apenas é possível atingir um certo conjunto de relações que não contemplam, nem de perto, a real complexidade no ambiente.

O termo ecossistema (CARAPETO, 2016) foi criado pelo ecologista britânico Tansley em 1935 e pode ser aplicado em qualquer nível, desde uma gota de água até o oceano. A mesma autora define ecossistemas da seguinte maneira:

> A palavra **ecossistema** refere-se a um conjunto de organismos vivos que interagem não só com o meio físico que os rodeia mas também com a química ambiental e com o meio social e biológico em que estão inseridos. A noção de ecossistema implica que os organismos e seu meio formam um todo, apesar de cada um ser uma entidade individual. Estes sistemas complexos têm características e propriedades distintas, o que os torna únicos e os distingue de outros sistemas (CARAPETO, 2016, p. 15).

Ou seja, um ecossistema envolve um conjunto de relações que considera o todo sem desconsiderar o indivíduo. A mesma autora considera fundamental pensar em três elementos básicos de importância do indivíduo no ecossistema: a biomassa produzida pelo indivíduo, o fluxo de energia no sistema e a disponibilidade de minerais ao ambiente. Pensar em qualquer um dos elementos pressupõe pensar em ecossistema.

URBANIDADE

Esse conceito é bastante complexo e discutível, mas se torna necessário apresentar aqui, uma vez que as praças não apresentam mais características de um ecossistema totalmente isento da ação humana, mas, ao contrário, extremamente afetado pelo Ser Humano. Ou seja, os ecossistemas naturais que constituem as praças, já estão totalmente adaptados à realidade da urbanização e, por isso, se mantem como tal. Nesse sentido,

busca-se apresentar as concepções definidas por Douglas Aguiar e Vinícius Netto (org.) no livro “Urbanidades” de 2012.

> Reconhecendo a força da diferenciação social, início pela ideia da “experiência do mundo e do outro mediada pela cidade” e espacializo a bela expressão de Chakrabarty, a “copresença dos diferentes modos de ser”. Proponho um papel integrador da urbe na forma de “três momentos da urbanidade”: o momento fenomenológico (nossa experiência em comum a partir da cidade),o comunicativo (a cidade como ambiente para nossas interações simbólicas) e o ontológico (o papel das cidades na ligação entre humano e material, entre nossas práticas e a moldagem da materialidade do mundo à volta na forma das cidades). (AGUIAR; NETTO, 2012)

Nesse sentido os autores afirmam que a urbanidade é um fenômeno produzido nas relações entre o social e o espacial, ou seja, as diferenças de relações sociais e suas espacialidades se colocariam como fonte de diferenças de urbanidade. As pessoas interagindo com os espaços urbanos e os transformando, nos aspectos negativos e positivos compreende-se como urbanidade. (AGUIAR; NETTO, 2012).

Essa breve explanação tem a função de esclarecer a compreensão dada nesta pesquisa para a concepção de urbanidade. Trata-se de uma maneira simplificada de apresentar relações tão complexas que são as urbanidades. Porém, como as praças se constituem como espaços urbanos não é possível estudá-las sem considerar às adaptações já constituídas, e isso é urbanidade.

RESULTADOS

Ao final do processo, o total de alunos envolvidos na pesquisa, consistiu em 13 pessoas. O histórico das praças foi levantado por pesquisas realizadas e socializadas pela equipe de estudantes que ficou responsável pelo estudo dos chafarizes.

Praça rui Barbosa: de acordo com Guia Geográfico Curitiba (2016) a Praça Rui Barbosa era o antigo Largo da Misericórdia e recebeu sua primeira urbanização em 1913, quando passou a se chamar Praça da República. De acordo com o mesmo Guia, o nome foi mudado para Praça Rui Barbosa, em 1923, após a morte do jurista baiano e apenas em 1954, recebeu nova reforma e outras alterações ocorreram posteriormente para abrigar os terminais de ônibus e o Mercado.

Praça General Osório: a Praça Osório foi constituída em 1874 e, recebeu em 1878, o nome de Largo Oceano Pacífico. Apenas no ano seguinte, em 1879, passou a se chamar Praça General Osório (Portal Curitiba, 2016).

Conforme indica o Portal Conhecendo Curitiba (2016), o local onde se situa atualmente a Praça Osório era, na metade do século XIX, um grande pântano formado pelas águas do Rio Ivo. A Câmara Municipal realizou a demolição de algumas casas que bloqueavam o prolongamento da Rua Das Flores, aterrou o charco existente e, em 9 de

fevereiro de 1874, nomeou uma comissão para a demarcação do Largo Oceano Pacífico.

Em 1879, o local recebeu a denominação de Praça General Osório.

> Fazendo parte do perímetro mais central de Curitiba, a Praça Osório recebe, ao longo da primeira década do século XX, outras melhorias, como implantação da rede de saneamento (água e esgoto), de telefonia e de iluminação pública. As intervenções não pararam e, entre 1913 e 1916, o logradouro ganha um novo projeto paisagístico, à francesa, com um repuxo circular centralizado, ornamentado por estátuas de sereias e de um cisne, em bronze; a plantação de aléias, a instalação de um coreto e de um relógio elétrico. A Osório passa a ser um endereço sofisticado, com imponentes residências, entre as quais a do então Presidente do Paraná, Affonso Camargo, que ainda pode ser admirada por todos nós. Em 1927, juntamente com a Rua XV de Novembro, tem suas vias asfaltadas e as calçadas ganham um novo revestimento, o petit pavet, com um desenho exclusivo, de inspiração na arte dos índios Guaranis. (CURITIBA, 2016)

A Praça General Osório passou por muitas intervenções e melhoramentos ao longo do século XX. Sua paisagem foi tombada pelo Patrimônio Estadual em 1974, juntamente com a Rua XV de Novembro e a Praça Santos Andrade. (CURITIBA, 2016)

Praça Carlos Gomes: a Praça Carlos Gomes foi denominada em 1896 como forma de homenagear o compositor Carlos Gomes[1]. As intervenções de fato no local começariam em 1903 – durante a gestão municipal de Luiz Xavier com a ideia de realizar estudos e levantamentos com o intuito de embelezar o logradouro. O embelezamento do local teve continuidade com o prefeito Cândido de Abreu. As melhorias – que incluíram lago (com uma queda d' água) e um abrigo para cisnes – foram entregues acompanhadas de um grande público. Em 1925, o local ganhou uma escultura em bronze de Carlos Gomes realizada por João Turin. A rotina agitada da Praça Carlos Gomes ganhou ainda mais motivo com a implantação do Terminal de Ônibus em 1992. (CURITIBA Space, 2016)

Praça Zacarias: conforme CURITIBA (2016) é uma das mais antigas de Curitiba e já teve vários nomes: *Largo da Ponte, Largo do Chafariz do Ivo, Largo dos Quartinhos, Largo do Mercado, Largo do Museu e Largo do Conselheiro Zacarias* (17 de outubro de 1874). Em 1864, ali é instala do o primeiro mercado público da cidade.

> A Praça Zacarias recebe melhoramentos em 1915 e passa a servir de "mercadofeira", local com barracas cobertas com guarda-sóis, destinadas à comercialização de produtos hortifrutigranjeiros. Desde então, ocorrem várias intervenções no local, que tem posição estratégica no centro da cidade. Em 1946, por exemplo, todos os seus jardins são retirados e a praça ganha pavimentação em ***petit pavê*** com os desenhos ondulados. Na década de 1970, fica interligada, juntamente com a Travessa Oliveira Bello, ao calçadão da Rua XV de Novembro, formando uma extensa área para uso exclusivo de pedestres no coração da cidade (CURITIBA, Conhecendo Curitiba, 2016).

Atualmente, a Praça Zacarias é cercada por altos edifícios, característica comum da

1 Nascido em Campinas, Antônio Carlos Gomes (1836 – 1896) se destacou no gênero musical romântico, fazendo longa carreira na Europa. Sua principal obra foi *"O Guarani"*. (CURITIBA space. Praça Carlos Gomes. Disponível em: http://curitibaspace.com.br/praca-carlos-gomes/ Acesso em: 31/-8/16)

área central da cidade.

A seguir serão apresentados os resultados dos estudos realizados pelas equipes, de forma comparativa, envolvendo as quatro praças indicadas acima:

FAUNA: ao observar o ambiente das quatro praças foi possível detectar a presença dos pombos (*Columba livia*). Esta ave é adaptada ao ambiente urbano e, em função disso, se optou por analisar a quantidade em cada praça.

Em relação a escolha das praças pelos pombos, observou-se que ocorre devido a fatores que favorecem sua adaptação tais como: poleiros sobre árvores, beirais e chafariz, quantidade de alimentos ofertados pelas pessoas e ambiente para formação de ninhos (nidificação). Além dos pombos foi observada a presença de outras aves como: sabiá laranjeira, João de barro, pardal, tiriba do gênero *Pyrrhura* e bem-te-vi, especialmente na praça General Osório.

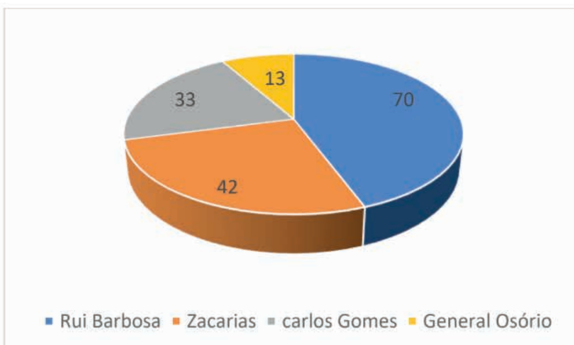


Figura 02: quantidade de pombos por praça

Os resultados apresentados no gráfico acima indicam a praça Zacarias como a segunda em quantidade de pombos. Essa praça é pequena, mas com grande oferta de alimentos e facilidade de empoleiramento. Já a praça Rui Barbosa possui a maior concentração de pombos pela grande quantidade de alimento ofertado, sendo essa a praça com maior circulação de pessoas. Em contraponto, a praça General Osório foi a que apresentou o menor número de pombos, mas mais sabiás laranjeira, bem-te-vi, João de barro, pardais e tiribas. Existe maior diversidade de pássaros nesta praça, por que existe muita abundância de alimentação natural favorecendo a formação de um ecossistema que possibilita a proliferação de nossas aves nativas. Bem como, pouco lugar para empoleiramento e grande quantidade de árvores formando um dossel fechado que atrapalha a visão dos pombos.

A ação das pessoas ao alimentar os pombos favorece sua maior proliferação. Ao diminuir essa oferta, naturalmente, a população de *Columba livia* reduz. Portanto, são validas as campanhas de alerta quanto a essa atitude equivocada da população em geral.

FLORA: analisando a flora das praças, se observou que, em termos de quantidade de arbóreas, a praça General Osório apresenta a maior quantidade, conforme gráfico abaixo:

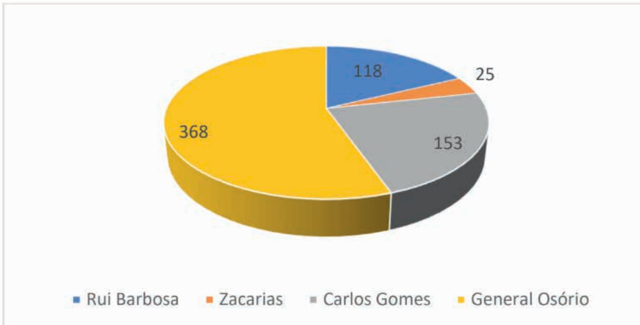


Figura 03: Quantidade de árvores por praça.

A praça General Osório apresenta a maior quantidade de árvores, sendo a maioria nativas. A praça Zacarias apresenta apenas 25 árvores devido ao tamanho de sua área que é a menor dentre as quatro praças. Essa consideração fica evidente na imagem do gráfico abaixo que apesenta a área do dossel da vegetação das praças em relação à área da praça:

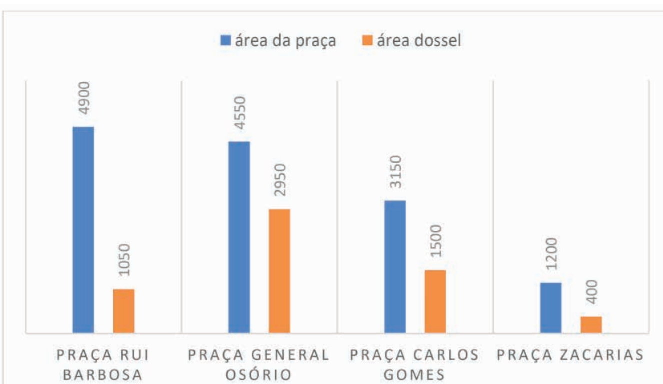


Figura 04: Relação da área das praças com a área do dossel.

A praça Osório apresenta a maior área verde apesar de sua área total não ser a maior, constituindo assim uma maior densidade vegetal. A proximidade e concentração das árvores da Praça Osório altera as condições climáticas tornando o ambiente mais agradável. Essa praça possui a segunda menor temperatura ambiente. A praça Carlos Gomes possui a menor temperatura em função da maior quantidade de água no chafariz.

Isso ocorre porque a maior umidade aumenta a sensação térmica. É importante considerar que as medições de temperatura com o termômetro químico foram realizadas entre as 14:50 e 15:30 não sendo muita diferença e não interferindo significativamente nos resultados. Se observa que as praças com maior quantidade de árvores apresentam temperaturas mais amenas. Isso se deve ao fato de as árvores liberarem mais água para o ambiente além de possibilitar maior circulação de ar.

Em relação a família das arbóreas a que foi identificada como predominante foi *Fabaceae (Leguminosas)*. Foram identificadas árvores exóticas e nativas, porém em maior quantidade as nativas, ou seja, essa característica possibilita manutenção dos ecossistemas naturais e consequentemente melhor qualidade ambiental.

QUALIDADE DA ÁGUA DOS CHAFARIZES: foram estudadas apenas três praças porque a praça Rui Barbosa não possui chafariz, ou seja, existia, mas foi transformado em jardim devido ao uso inadequado pelos moradores de rua. Nas três praças foram observadas a presença de larvas de mosquito do gênero *Culex*, protozoários e algas unicelulares. Considerando as limitações da pesquisa, é possível considerar que as águas dos chafarizes, apesar do lixo encontrado, não indicam riscos à saúde humana. Não foram observadas larvas de *Aedes aegypti* e as águas estão em constante movimento, o que não possibilita a proliferação do mosquito da Dengue.

URBANIDADES: das pessoas entrevistadas, 50% foram mulheres e 50% homens, sendo a maioria adultos. Apenas 4% adolescentes.

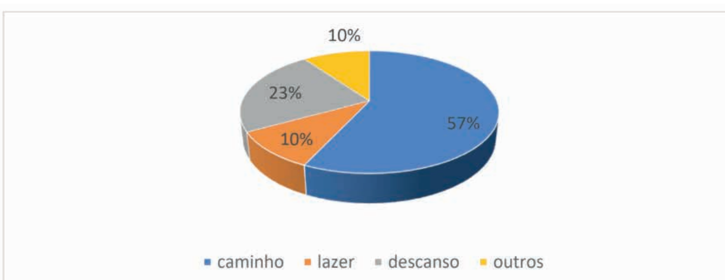


Figura 05: Forma de utilização das praças.

Observando o resultado referente as formas de utilização das praças, 57% das pessoas utilizam como caminho. Isso ocorre porque em todas as praças há terminais de ônibus.

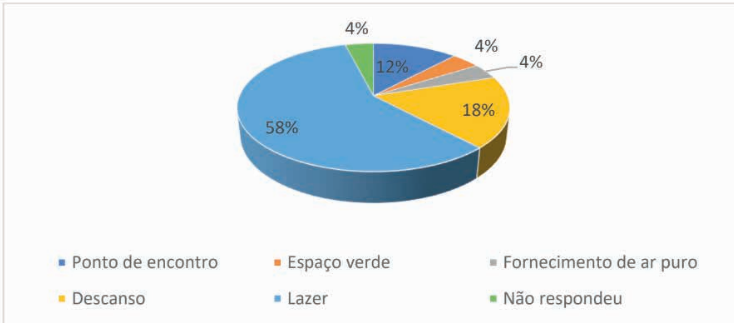


Figura 06: Função das praças de acordo com os entrevistados.

Ao serem questionados sobre a função das praças, 58% das pessoas afirmam ser o lazer. Entretanto, a maioria das pessoas não as utilizam com essa finalidade.

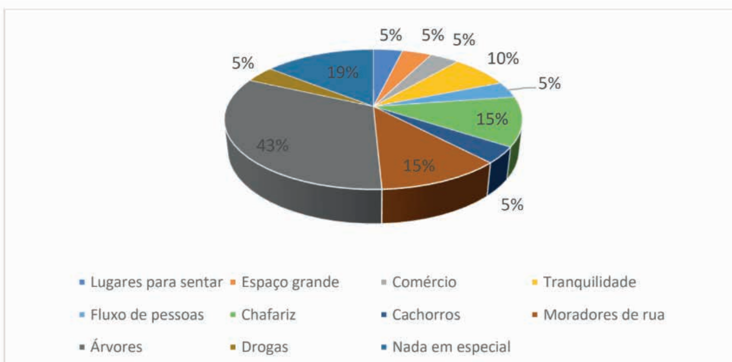


Figura 07: O que chama a atenção das pessoas nos espaços das praças.

Em relação aos aspectos que chamam a atenção nos espaços das praças, 43% consideram a vegetação. Isso demonstra o olhar das pessoas sobre o diferencial desses ambientes que são os ecossistemas naturais.

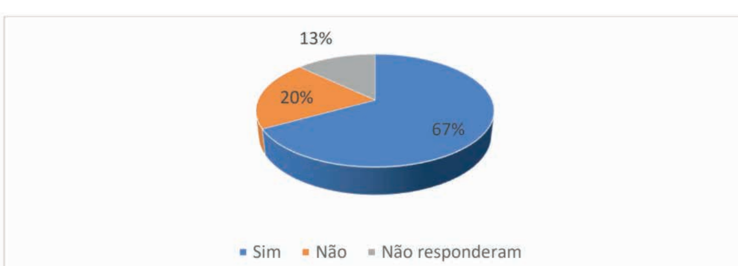


Figura 08: A presença das pessoas interfere nos ambientes naturais das praças.

Os entrevistados têm noção que modificam e influenciam os espaços naturais das praças, entretanto, não sabem definir exatamente como. Ou seja, sabem que alteram os ambientes, mas não possuem clareza de como é realmente essa relação pessoas x ambiente.

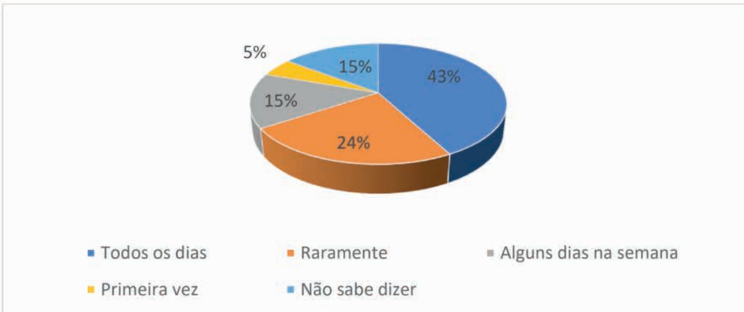


Figura 09: Frequência de uso das praças.

Das pessoas entrevistadas, 43%, utilizam as praças diariamente devido à presença de terminais de ônibus e as praças acabam se tornando caminho de casa para o trabalho ou escola e vice-versa.

Após a discussão dos dados acima, os estudantes envolvidos compreenderam o conceito de urbanidade, afirmaram ter modificado o olhar para esses ambientes e alguns se identificaram com os entrevistados.

EVOLUÇÃO ACADÊMICA DOS ENVOLVIDOS: a mudança acadêmica dos estudantes envolvidos na pesquisa acima descrita foi analisada a partir de núcleos de significação, descritos por Aguiar e Ozella (2006). Os instrumentos utilizados foram questionários e produção de textos aplicados antes e depois do trabalho de campo.

Ao analisar as respostas dos questionários e respectiva complementação com a produção de texto, considerando a ideia de seleção por núcleos de significação, há que se considerar a margem de subjetividade presente. A expressão simbólica depende de diversos fatores de percepção e desenvolvimento individuais. Entretanto, segundo Aguiar (2000, p.129):

> O indivíduo modifica o social, transforma o social em psicológico e, assim, cria a possibilidade do novo. Isso posto, podemos afirmar que a linguagem seria o instrumento fundamental nesse processo de constituição do homem. E ainda, 'Os Signos, entendidos como instrumentos convencionais de natureza social, são os meios de contato com o mundo exterior e também do homem consigo mesmo e com a própria consciência' " (apud Aguiar e Ozella, 2006, p. 226).

Neste sentido, entende-se que, apesar da subjetividade, existe um significado posto pelo indivíduo na sua maneira de expressão, nesse caso, escrita. Ainda segundo Aguiar e Ozella (2006) "O pensamento passa, portanto, por muitas transformações para

ser expresso em palavras, de modo a concluir-se que a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado e o sentido" (p. 227). Ou seja:

> Na verdade, o homem transforma a natureza e a si mesmo na atividade, e é fundamental que se entenda que esse processo de produção cultural, social e pessoal tem como elemento constitutivo os significados. Dessa maneira, a atividade humana é sempre significada: o homem, no agir humano, realiza uma atividade externa e uma interna, e ambas as situações (divisão essa somente para fins didáticos) operam com os significados. Nessa perspectiva, Vigotski (2001) lembra que o que internalizamos não é o gesto como materialidade do movimento, mas a sua significação, que tem o poder de transformar o natural em cultural (p.227).

O processo de análise a partir de núcleos de significação consiste em uma tentativa de compreender a evolução do processo de apreensão da proposta e dos conceitos trabalhados. Segundo Aguiar e Ozella (2006):

> Esse procedimento tem analogia com o que coloca Vigotski (1998, p.182) quando fala das peculiaridades semânticas da fala interior e destaca a aglutinação como uma delas: "Quando diversas palavras se fundem numa única, a nova palavra não expressa apenas uma idéia de certa complexidade, mas designa todos os elementos isolados contidos nessa idéia" (p.231).

Ou seja, se entende que ao expressar o aluno coloca um conjunto de sentidos nessa palavra que, juntamente com o conhecimento e contato da pesquisadora com o mesmo, poderá levantar aspectos de sua compreensão.

Para iniciar a organização dos núcleos de significação Aguiar e Ozella (2006) fazem a seguinte sugestão: "extrair da própria fala do informante uma ou mais de suas expressões, de modo a compor uma frase curta que reflita a articulação realizada na elaboração dos núcleos e que explicite o processo e o movimento do sujeito dentro dos objetivos do estudo" (p.231)

Portanto, o primeiro passo é a leitura e extração de palavras ou expressões que indicam o conhecimento do estudante. Isso deve ocorrer no material inicial e posterior à pesquisa de campo para buscar elementos que denotam a evolução dos mesmos. A análise não foi considerada individualmente, mas no conjunto dos alunos participantes.

Núcleo de significação selecionados:

a) Educação Ambiental como ação do sujeito

b) Violência urbana

c) Recurso didático x sala de aula

Educação Ambiental como ação do sujeito:

Os estudantes, na sua maioria, compreendem o ambiente como ação de sujeitos de maneira geral dando a entender sua isenção no processo, como pode ser percebido pela frase da aluna TGF: "*Educação Ambiental são pessoas que estudam o meio ambiente, são profissionais que fazem pesquisas referentes a nossa ecologia".*

Após o trabalho de campo como recurso didático, a visão passou para uma noção de processo e de inclusão das ações de todos os sujeitos. Percebe-se pela frase de PC: "*Educação Ambiental é um processo de educação responsável por formar indivíduos preocupados com problemas ambientais que busca preservar e conservar o ambiente"* Ou ainda, AT: *"Eu entendo que é uma forma de ensinar o quanto é importante cuidar do ambiente que vivemos. É educar criança para que elas cresçam cuidando do meio ambiente e reeducar os adultos para resgatar valores perdidos".*

Observa-se que houve uma mudança na forma de ver a educação ambiental, inclusive na forma de utilização de expressões mais cientificas, como por exemplo, a palavra "processo" denotando uma compreensão, no contexto, de complexidade. Bem como a inclusão de seu papel como futuro profissional da educação como elemento de responsabilidade ambiental. Este último fica subentendido na maioria das frases.

Violência urbana

Todos os estudantes, inicialmente, comentaram sobre alguma relação das praças estudadas com algum tipo de violência: assaltos, agressão física e verbal, medo de usuários de droga ou mesmo moradores de rua. Isso pode ser ilustrado pela expressão de NF: *"pouco policiamento, muito explícito o tráfico de drogas".* Ou ainda, segundo BL: *"Praça com bastante envolvimento com drogas, bastante morador de rua, mais uma praça perigosa".*

Após o estudo dos ecossistemas das praças, ao ser questionados sobre as características das mesmas, a forma de ver mudou. "*A praça apresenta arborização com árvores grande e chafariz*" (AT). Ou, LC: *"Tem as árvores e a feirinha que possibilitam lazer" e "é uma praça que possui muitos pombos e as pessoas jogam muitas migalhas de pipocas que aumenta a população". LMS: "a praça apresenta abundância de árvores nativas que tornam o clima da praça mais ameno e úmido".* É possível detectar uma melhora da linguagem, mas, principalmente, um olhar mais atento ao ecossistema presente nas praças. Um Olhar mais observador e menos superficial. Não deixaram de perceber a violência, mas ampliaram a preocupação. Como diz novamente LMS: *O movimento urbano, em vários aspectos, como exemplo os moradores de rua, interfere no ambiente natural das praças".* Está última frase traz uma reflexão feita durante a pesquisa que é a interferência humana nos ambientes considerada aqui como urbanidade e que teve significação para este estudante. Uma interferência inevitável, uma vez que as praças são ecossistemas urbanos e interagem diretamente com essas interferências, adaptando-se.

Por fim, o núcleo **recurso didático x sala de aula** no qual os estudantes de Formação de Docentes compreendiam apenas como uma maneira didática de ensinar, mas fechada ao espaço da escola. Como expressou BL: *"recursos didáticos são materiais que usamos em trabalhos em sala como giz, caderno, penal".* Ou TGF: *"são materiais que a gente utiliza como apoio de estudo".* Após as discussões sobre recursos didáticos e vivências no trabalho de campo a visão da maioria se modificou. Conforme LMS: *recursos*

didáticos são instrumentos que são utilizados para a melhor compreensão do conteúdo, podendo ser um passeio, um estudo de campo, vídeo ou outros".

Ao final, se destaca, principalmente, a visão que os alunos possuíam de ecossistema. Ou seja, algo distante e que fazia parte apenas dos estudos da Biologia. Ao interagir com a prática de campo passaram a perceber que todos fazemos parte de um ecossistema, estamos inseridos inevitavelmente ao mesmo. LC comentou: "*Sempre passo por aqui, mas nunca tinha pensado nisso".* Ou ainda o comentário de MS: "*Achei que sabia o que era ecossistema, mas não me imaginava sendo parte dele".* As colocações deixam evidenciada a necessidade do trabalho acadêmico de pesquisa e do contato com o espaço *in loco* com a devida intervenção. O que pode ser considerado óbvio, sem uma intervenção pode nunca o ser. Também houve ampliação da linguagem científica ao se expressar. Os estudantes passaram a utilizar a linguagem utilizada na pesquisa com familiaridade indicando a aprendizagem efetivada em termos de significado para os mesmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As praças estudadas como a Rui Barbosa, Zacarias, General Osório e Carlos Gomes fazem parte da realidade cotidiana dos estudantes, ou seja, estão próximas ao Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto e possuem um rico material de discussão para os grupos que fazem parte da formação, além de possibilitar o aprendizado de conteúdos relacionados aos Ecossistemas dentro da disciplina de Biologia.

Considerou-se a partir dos resultados levantados pelos estudantes que a praça Osório possui maior densidade de arbóreas com dossel fechado, seguida pela praça Carlos Gomes, Rui Barbosa e Zacarias. Consequentemente, a diversidade de espécies da fauna também varia proporcionalmente. Todas as praças possuem grande circulação de pessoas, entretanto, a quantidade de pombos observada é variável entre as quatro. Essa variação se dá pela variação de oferta de alimento, as condições de nidificação e espaços de empoleiramento que são específicos em cada praça.

Em relação a aspectos da qualidade da água dos chafarizes foram observadas algas e alguns protozoários, além de larvas de mosquitos, exclusivamente do gênero *Culex*. A água é trocada e tratada com cloro o que impede o aparecimento do mosquito da dengue. A aparência e seres vivos observados se dá pela pouca periodicidade da troca da água, entretanto, nada observado poderia ser considerado como risco à saúde da população.

Em relação às entrevistas foi constatado que as pessoas possuem noção de sua interferência nos ambientes naturais por estarem localizados em regiões urbanas, mas não sabem como essa interferência ocorre. Citam que a função das praças é lazer, mas admitem não as utilizar para este fim por passarem sempre apressadamente, já que todas as praças estudadas possuem terminais de ônibus, bem como pelo grau de violência nas mesmas.

Em relação às mudanças observadas no aprendizado dos estudantes, agentes da pesquisa-ação, foram constituídos três núcleos de significação sendo “educação ambiental como ação do sujeito, violência urbana e recurso didático x sala de aula”. Esses núcleos foram definidos pela ênfase das expressões percebidas nos instrumentos de coleta de dados, sendo questionários e produções de texto, antes e depois da pesquisa. Houve alterações de conceitos ao longo da pesquisa que foram clareados pelas frases expressas nas produções dos estudantes após a pesquisa na qual foram agentes transformadores de si mesmos.

Em relação ao conceito de recurso didático houve uma mudança evidente, antes visto como mero instrumento fechado em sala de aula e agora percebido com uma abrangência que extrapola o espaço escolar.

O ecossistema foi um conceito construído pela vivência no processo de pesquisa-ação nas praças. O olhar para o natural e o urbano, bem como sua interpretação foram lapidados gradativamente modificando a visão dos estudantes que não davam a devida atenção aos aspectos de fauna e flora locais. O foco era exclusivamente sociocultural. Neste sentido é possível afirmar que o aspecto de urbanidade presente nas praças ficou evidenciado, ou seja, a influência do ser humano e a capacidade adaptativa dos ecossistemas a essa influência possibilita a existência das praças como são hoje constituídas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Douglas; NETTO, Vinícius M. (org.). **Urbanidades.** Rio de Janeiro: Folio Digital: Letra e Imagem, 2012.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sérgio. Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão.** PUC – São Paulo, n.26, 2006. p. 222-245.

CARAPETO, Cristina. **Ecossistemas de transição.** São Paulo: Leya, 2016.

CURITIBA. **Praça Zacarias.** Disponível em: <http://www.curitiba.pr.gov.br/conhecendocuritiba/pracazacarias> Acesso em: 12 mai. 2017.

CURITIBA SPACE. **Praça Carlos Gomes.** Disponível em: <http://curitibaspace.com.br/praca-carlos-gomes/ Acesso em: 12 mai. 2017.

GAZETA DO POVO. **Praça Osório:** um recanto verde na Curitiba concreta. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/haus/estilo-cultura/praca-osorio-um-oasis-na-curitiba-concreta/> 10 mai. 2017.

PARANÁ. **Diretrizes curriculares estadual para a educação ambiental.** Disponível em: http://www.meioambiente.pr.gov.br/arquivos/File/coea/Minuta_de_Deliberacao_DCEA_04062013.pdf. Acesso em: 15 out. 2017.

SOUZA, Salete Eduardo de. **O uso de recursos didáticos no ensino escolar**. Disponível em: <http://www.dma.ufv.br/downloads/MAT%20103/2015-II/slides/Rec%20Didaticos%20-%20MAT%20103%20-%202015-II.pdf.> Acesso em: 15 abr. 2016.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CAPÍTULO 12

DESVENDANDO ENIGMAS - METODOLOGIA ATIVA PARA ENSINO DE ENGENHARIA

Data de aceite: 02/05/2023

Renata Avallone da Silveira
IES1

Taynara Jéssica Pereira
IES2

RESUMO: O presente projeto tem como objetivo proporcionar aos alunos uma experiência totalmente nova dentro do ensino de engenharia, que consiste em uma missão divertida e acadêmica. Os alunos terão que desvendar enigmas e códigos e para isso terão que aplicar todos os conhecimentos que já tiveram no curso de engenharia. Os grupos de alunos terão um tempo, sessenta minutos, para resolver um problema real de engenharia e para isso precisarão de ferramentas necessárias para desvendar os mistérios, como microscópios, computadores e fontes de pesquisas. O ambiente para essa metodologia será uma sala trancada com cadeados, que só serão abertos com os códigos descobertos. Nos dias atuais, quando o aluno termina a faculdade de engenharia, conclui-se que diversos conhecimentos adquiridos não são totalmente aplicados, às vezes o aluno nem sabe o porquê de estar estudando tais matérias, portanto, essa metodologia foi criada para mostrar na prática o uso real das matérias.

PALAVRAS-CHAVE: Escape 60, Metodologia Ativa.

1 I INTRODUÇÃO

Vivemos em uma época de constante evolução e mudança em diversos setores, na educação e na engenharia não é diferente. A educação, por ser uma atividade humana essencial em todas as épocas, responsável pela criação, disseminação e aplicação do conhecimento e a engenharia por abrigar grande parte do conhecimento com aplicação tecnológica imediata. Esta evolução afeta a engenharia, a prática do engenheiro e, consequentemente, o ensino de engenharia. É devido a esse cenário e as dificuldades encontradas pelos estudantes, que vamos buscar desenvolver uma metodologia capaz de auxiliar no ensino de engenharia. A metodologia a ser desenvolvida segue a proposta da aprendizagem baseada em problemas (ABP) mais conhecida como PBL (Problem

Based Learning). Concebido no final dos anos 1960, o PBL emprega problemas da vida real (reais ou simulados) para iniciar, motivar e focar a aprendizagem de conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais. Segundo Cyrino e Toralles-Pereira (2004), o método valoriza o aprendizado por meio do pensamento crítico e reflexivo. O PBL trabalha com casos práticos relacionados à profissão do estudante que podem ser extraídos da sua realidade ou elaborados pelo tutor ou professor. Ribeiro (2005) sugere que o problema deve ser real ou o mais próximo possível da realidade. Para conseguirmos chegar o mais próximo da realidade, tomaremos como base dessa metodologia o princípio do "escape 60" (uma experiência entre amigos, vivenciado em um ambiente de mistério e especialmente desenvolvido para aguçar habilidades e inteligências) com uma ambientação voltada para a engenharia e a resolução de um problema encontrado em uma empresa da região.

1.1 Metodologia Ativa

Metodologia ativa de aprendizagem é um processo amplo e possui como principal característica a inserção do aluno/estudante como agente principal responsável pela sua aprendizagem, comprometendo-se com seu aprendizado. O processo de educar, devido a múltiplos fatores (como a rapidez na produção de conhecimento, a provisoriedade das verdades construídas no saber científico e, principalmente, da facilidade de acesso à vasta gama de informação) deixou de ser baseado na mera transmissão de conhecimentos. Nesse contexto as metodologias ativas surgem como proposta para focar o processo de ensinar e aprender na busca da participação ativa de todos os envolvidos, centrados na realidade em que estão inseridos. As metodologias ativas "têm se destacado refletindo sobre o papel do professor e do aluno no processo de ensino e aprendizagem, buscando provocar mudanças nas práticas em sala de aula que estão, por muitas vezes, enraizadas no modelo tradicional de ensino". Como enfrentamento ao este modelo tradicional imposto e aceito ao longo do tempo, tem-se lançado mão das metodologias ativas de ensino e aprendizagem, nas quais é dado forte estímulo ao reconhecimento dos problemas do mundo atual (tanto nacional quanto regional), tornando os alunos capazes de intervir e promover as transformações necessárias. O aluno torna-se protagonista no processo de construção de seu conhecimento, sendo responsável pela sua trajetória e pelo alcance de seus objetivos, no qual deve ser capaz de autogerenciar e autogovernar seu processo de formação.

A Metodologia Ativa promove a inserção do aluno no processo de ensino e aprendizagem. O estudante deixa de ser um agente passivo (que apenas escuta) e passa a ser um membro ativo na construção do saber por meio de estímulos sobre o conhecimento e análise de problemas. A Metodologia tem como objetivo proporcionar maior interação dos alunos nas matérias, desenvolver o trabalho em equipe, espírito de liderança e organização.

1.2 Escape 60

O Escape 60 é uma experiência indolor entre amigos, colegas de trabalho ou familiares, vivenciado em um ambiente de mistério e especialmente desenvolvido para aguçar suas habilidades e sua inteligência. Os participantes são trancados em uma sala e terão uma hora para decifrar códigos, achar itens escondidos, resolver enigmas e conseguir encontrar a saída.

Há cerca de três anos, surgiu na Ásia a ideia de reunir grupos de pessoas em salas temáticas para solucionar enigmas em apenas 60 minutos. O objetivo foi proporcionar uma opção de entretenimento presencial para aqueles que se interessavam por grandes desafios e que curtiam uma verdadeira experiência sensorial, estimulada pelos detalhes da ambientação – com muitos objetos e móveis –, de sons e de tudo que pudesse envolver o participante no clima proposto.

O modelo de negócio atravessou fronteiras, e muitos países da Europa, além dos Estados Unidos, abriram salas com esse tipo de atração. O sucesso foi instantâneo e se reflete na fila de espera, que em muitas cidades passa de duas semanas. Foi nesse divertido ambiente que quatro brasileiros conheceram o que poderia acrescentar uma opção muito bem-vinda ao mercado de entretenimento no Brasil. Após conhecer a atração há um ano durante uma viagem de férias com a família na capital francesa, Jeannette Galbinski, Márcio Abraham, José Roberto Szymonowicz e Karina Papautsky tiveram a ideia de abrir um negócio como este em São Paulo.

Cada jogo comporta um grupo, de quatro a 16 participantes, que deve desvendar o mistério por meio de dezenas de pistas espalhadas no cômodo e escapar em até 60 minutos. Caso contrário, as pessoas são resgatadas do local.

A porcentagem dos participantes que conseguem resolver todos os enigmas e escapar é de aproximadamente 20%, algo que mostra a dependência da tecnologia adquirida ao longo dos anos. Os números certamente devem aumentar com o decorrer do tempo. Os recordistas, aqui no Brasil, entrarão para o ranking de uma cobiçada galeria da fama que vai estimular a concorrência entre os ávidos por um bom jogo.

1.3 Diagrama de Ishikawa

Uma das ferramentas utilizadas para auxiliar na elaboração do projeto é o Diagrama de Ishikawa. O Diagrama de Ishikawa, também conhecido como Espinha de Peixe, Diagrama 6M ou Diagrama de Causa e Efeito tem o objetivo de indicar a relação entre o efeito e as causas que contribuem para a sua ocorrência. Ele foi aplicado pelo professor Kaoru Ishikawa, da Universidade de Tóquio, em 1953, para detectar os problemas de qualidade de uma fábrica.

Para estruturá-lo, existem seis tipos de categorias utilizadas para classificar o problema. Geralmente, a técnica é utilizada em muitas empresas para realizar o

gerenciamento e o controle de qualidade dos processos.

- Verificar claramente o problema, que no caso é o efeito.
- Faça uma seta na horizontal indicando para a direita.
- Escreva o problema no final da seta dentro de um retângulo.
- Faça um brainstorming com a equipe de tomada de decisões da empresa e extraia a maior quantidade de causas que estão auxiliando no problema.
- Organize as causas em categorias e subcategorias (subcausas).

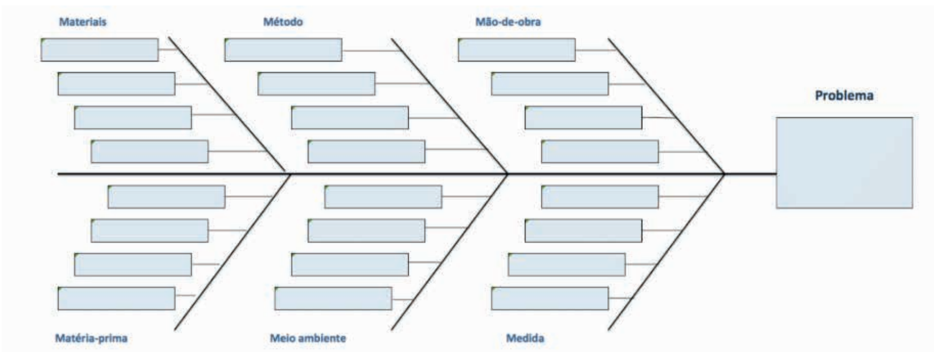


Figura 1: Diagrama de Ishikawa

Na divisão 6 M's são as categorias onde as causas dos problemas podem estar num processo:

- Meio Ambiente - o problema está no ambiente externo ou interno à empresa. Como por exemplo a poluição, a falta de espaço dentro da empresa, etc.
- Material - o problema está no material que está sendo utilizado para realizar o trabalho.
- Mão de Obra - o problema pode estar num comportamento errado do trabalhador.
- Método - o problema poderá estar na metodologia do trabalho.
- Matéria prima/ máquina - o problema poderá estar numa máquina utilizada para a realização de um processo.
- Medida - o problema poderá estar numa medida que foi utilizada.

1.4 Ambientação

Para que aconteça o projeto será reservada uma sala na Faculdade Dom Bosco, onde terão as ferramentas necessárias para pesquisas, como: microscópio, computadores, livros, lupas, etc.

A sala terá um designer como se fosse um confinamento, para os estudantes possam se sentir incentivados e desafiados.

1.5 Ferramenta do cinco porques

Os cinco porques é uma ferramenta simples para resolução de problemas que pode ter um impacto drástico no sentido de ajudar a descobrir a causa raiz dos mesmos. Podem ser utilizados os cinco porques na identificação e resolução de problemas de manutenção, qualidade, produção e áreas administrativas. Nos entanto, é uma ferramenta melhor aplicada para problemas de dificuldade simples ou moderada. Para problemas críticos mais complexos, os cinco porques pode levar a uma única faixa de questionamento em situações que possuem múltiplas causas e não somente uma. Nestes casos, um método mais abrangente como o diagrama de Ishikawa pode ser mais eficaz.

A simplicidade da técnica dos cinco porques, no entanto, proporciona grande flexibilidade e combina muito bem com outras técnicas e métodos sendo frequentemente associada ao Len Manufacturing, TPM, etc. (ambas ferramentas do sistema Toyota de Produção). Nestes casos, a ferramenta é utilizada para identificar e eliminar desperdícios na linha de produção. Também é muito aplicada na fase de análise dos seis sigmas, uma metodologia de melhoria da qualidade. Quando realmente encontramos a causa raiz é que podemos eliminar o problema e a simples ação de utilizar os cinco porques para melhorar os resultados drasticamente em termos de produtividade pessoal e de times no trabalho reduzindo o tempo que as pessoas gastam para lidar com os problemas.

Exemplo – Máquina de Corte Parada

Definição do Problema: Máquina de corte parou de funcionar

Por que? Houve uma sobrecarga no circuito causando o rompimento de um fusível;

Por que? Houve lubrificação insuficiente nos rolamentos que por sua vez travaram;

Por que? A bomba de óleo não estava circulando óleo o suficiente;

Por que? A entrada da bomba estava entupida com pequenos pedaços de metais;

Por que? Porque não há filtro na bomba.

Contra-Medida: Especificar e colocar filtro na bomba de óleo.

É possível perceber que após os cinco porques, chegou-se à causa raiz do problema.

Uma contra-medida é uma ação ou conjunto de ações que que previnem o problema de ocorrer novamente, enquanto que solução apenas procura lidar com as situações. Como você pode perceber, contra-medida é mais robusta e mais indicada para aplicar em problemas de forma com que eles não ocorram mais.

Cada vez que é feito a pergunta “por que”, é preciso procurar por uma resposta fundamentada na realidade, devendo refletir fatos que realmente aconteceram e não eventos que poderiam ter acontecido.

2 | DESENVOLVIMENTO DO MÉTODO

O objetivo é que o estudante tenha capacidade de resolver problemas reais, passando por todas as áreas de conhecimento que teve contato durante o curso, pretende-se aumentar o rendimento, aumentar a motivação com casos práticos que o farão: conhecer melhor sua possível área de atuação; estimular sua criatividade com diferentes possibilidades de solução e autonomia para buscá-las; desenvolver o raciocínio crítico, o trabalho em equipe com divisão de tarefas e liderança, itens que são muito cobrados dos engenheiros no mercado de trabalho. Os benefícios são: maior interação com as matérias, aplicação prática para resolução de problemas, desenvolvimento do espírito de liderança, desenvolvimento de trabalho em equipe, estimulo para definição de metas e organização.

Para desenvolver a metodologia proposta, foi preciso ter um problema base e suas possíveis soluções. O problema que utilizamos foi a falha no processo de produção de chapas em uma fábrica da região, para chegarmos a possíveis causas poderíamos utilizar diversas ferramentas da qualidade, como a ferramenta dos cinco porquês, mas, neste caso utilizamos o somente o diagrama de Ishikawa e futuramente iremos relaciona-lo com os cinco porquês.

Definição do Problema: Esta empresa da região produz chapas para a carroceria de diversos modelos de carros para uma grande montadora multinacional, a máquina que eles utilizam para o corte das chapas é chamada de linha de Corte Transversal ou Prensa. O processo desta máquina consiste na entrada de uma bobina, que passa pelo rolo prensador e através de uma ferramenta de corte, são geradas as chapas nos tamanhos desejados. Foi observado que as chapas estavam saindo com diversos arranhões e amassados. A empresa obteve um enorme prejuízo, pois só foram observadas depois de cortarem muitas chapas. Com isso, a equipe de manutenção foi identificar o que estava causando a marca nas chapas e para isso, fizeram as análises através do diagrama de Ishikawa.

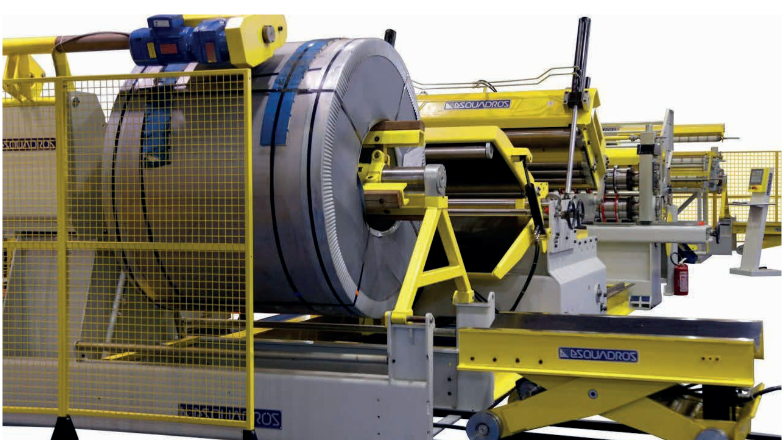
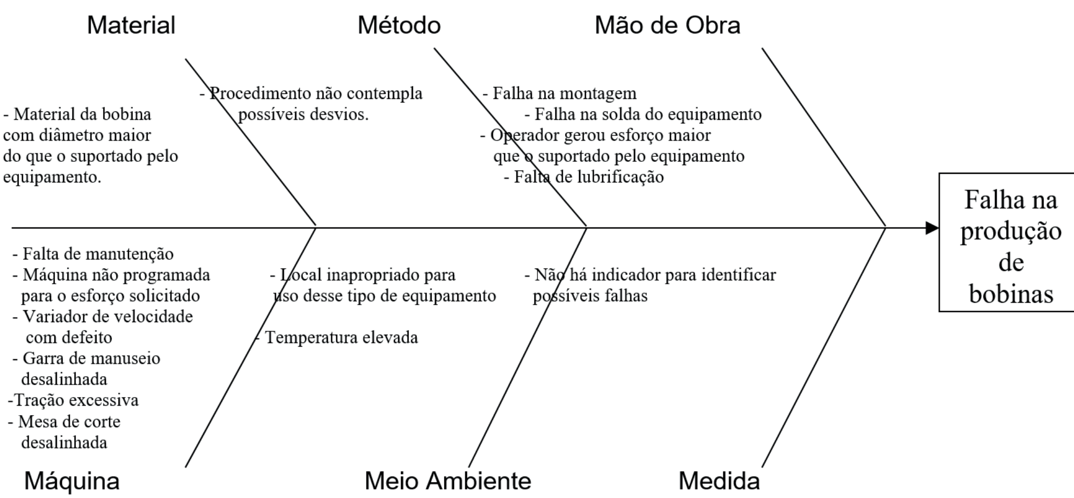


Figura 2 - Linha de Corte Transversal – Matéria Prima



Figura 3 - Linha de Corte Transversal - Produto Final

2.1 Análise do problema



2.2 Disciplinas envolvidas

Feito o diagrama acima relacionamos cada possível problema com as disciplinas estudadas no curso de engenharia e chegamos a seguinte relação:

Problema	Disciplina
Material da bobina com diâmetro maior que o suportado pelo equipamento / Operador gerou esforço maior que o suportado	Elementos de Máquinas
Procedimento não contempla possíveis desvios	Gestão da Qualidade
Falha na montagem do equipamento/ garra de manuseio desalinhada/ mesa de corte desalinhada	Construção de Maquinas e equipamentos mecânicos
Falha na solda do equipamento	Metalurgia da soldagem
Falta de Lubrificação/ Falta de manutenção	Manutenção e confiabilidade
Máquina não programada para o esforço solicitado/ variador de velocidade com defeito	Cinemática e dinâmica de máquinas
Tração excessiva	Mecânica dos sólidos

Tabela 1 - Relação das Disciplinas

2.3 Aplicação

Após a identificação dos possíveis problemas e mapeamento das disciplinas envolvidas, partimos para a elaboração dos problemas teóricos e práticos que serão resolvidos pelos alunos nos desafios. Para nos ajudar a elaborar os problemas teóricos e práticos, pediremos o auxílio do professor de cada matéria. Em seguida será construída a estruturação e ambientação da sala a ser utilizada, com os equipamentos necessários para fontes de pesquisas dos alunos, esta sala, conforme informado anteriormente, será trancada com diversos cadeados e cada cadeado só será aberto com um código, que só será descoberto resolvendo os problemas teóricos ou práticos. Os alunos terão 60 minutos para encontrarem os códigos, terão que desenvolver suas habilidades com cálculo, química, física e entre outras matérias que estudaram no curso de engenharia.

REFERÊNCIAS

http://fappes.edu.br/blog/carreira/metodologia-ativa-na-graduacao/

Metodologia ativa na engenharia: verificação da abp em uma disciplina de engenharia de produção e um modelo passo a passo, autores Thales Martins Ponciano, Frederico César de Vasconcelos Gomes, Isabela e Carvalho de Morais

Aprendizagem baseada em problemas (PBL): uma experiência no ensino superior, Author: Ribeiro, Luis Roberto de Camargo

https://pt.wikipedia.org/wiki/Metodologia_ativa

https://www.tecmundo.com.br/entretenimento/81297-fomos-escape-60-proposta-entretenimento-inedita-brasil.htm

https://www.citisystems.com.br/5-porques-causa-raiz/

CAPÍTULO 13

DE CASCO FAZ-SE JOIA: DA RECICLAGEM DE VIDRO À CAPACITAÇÃO DAS MULHERES DA ILHA DO PRÍNCIPE

Data de aceite: 02/05/2023

Olga Maria Assunção Pinto dos Santos
LEIEA, CI&DEI / CICS.NOVA.IPLeiria, ESECS, Polytechnic of Leiria, Portugal
https://orcid.org/0000-0001-9119-9278

Sofia Marisa Alves Bergano
Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança, Campus de Santa Apolónia, Portugal
https://orcid.org/0000-0002-9523-8884

Mario Acácio Borges de Melo Correia de Oliveira
LEIEA, CI&DEI, ESECS, Polytechnic of Leiria, Portugal
http://orcid.org/0000-0002-5923-3381

RESUMO: A Cooperativa de Valorização de Resíduos, em Porto Real - Ilha do Príncipe, desenvolve a sua atividade através da reciclagem de vidro que transforma em joias artesanais, este trabalho é desenvolvido pelas mulheres que constituem a cooperativa. A intenção deste artigo é perceber os contributos da Cooperativa para o desenvolvimento de uma comunidade inserida numa Reserva da Biosfera. Para o efeito, foi realizado um estudo de caso, com vista a analisar as perceções de diferentes atores sociais envolvidos. Os resultados obtidos apontam para a identificação de transformações na vida das mulheres nomeadamente: o aumento dos seus recursos económicos e pessoais, e um sentimento de autoeficácia e de valorização social do seu papel na comunidade.

PALAVRAS-CHAVE: Empoderamento das mulheres, desenvolvimento sustentável, educação ambiental.

JEWELERY IS MADE FROM THE HULL: FROM GLASS RECYCLING TO WOMEN'S TRAINING FROM PRÍNCIPE ISLAND

ABSTRACT: The Waste Valorization Cooperative, in Porto Real - Príncipe Island, develops its activity through the recycling of glass that transforms into handmade jewelry, this work is developed by the women who make up the cooperative. The purpose of this article is to understand the contributions of the Cooperative to the development of a community within a Biosphere Reserve. To this end, a case study was carried out to analyze the perceptions of different social actors involved. The results obtained point to the identification of transformations in the

lives of women, namely: the increase of their economic and personal resources, and a feeling of self-efficacy and social appreciation of their role in the community.
KEYWORDS: Empowerment of women, sustainable development, environmental education.

1 I INTRODUÇÃO

O presente artigo procura dar a conhecer os resultados de uma investigação relativa a um projeto, onde, através da recolha e reciclagem de garrafas de vidro são produzidas joias artesanais, recorrendo ao trabalho de 11 mulheres da comunidade que constituem a Cooperativa de Resíduos da Ilha do Príncipe. Este projeto inovador procura dar resposta à questão da gestão de resíduos sólidos e, simultaneamente, promover o desenvolvimento local e promover a igualdade de género e o empoderamento das mulheres da comunidade em que se insere. A investigação que procuramos divulgar através deste artigo faz parte de uma dissertação de mestrado realizada entre 2018 e 2019, que teve como principais objetivos analisar o contributo desta cooperativa para a capacitação de um grupo de mulheres, das suas famílias e da comunidade, e perceber de que forma os atores sociais envolvidos nesta comunidade, percecionam o impacto desta cooperativa e avaliam o alcance das mudanças sociais que ela procura desencadear.

A relação humanidade-sociedade-natureza tem-se tornado incomportável do ponto de vista da gestão dos recursos, levando a uma degradação ambiental sucessiva, a uma degradação dos ecossistemas e a uma mercantilização da natureza. Como forma de mitigação dos problemas ambientais, independentemente do caráter, que poderá abarcar do social ao político, surge o termo desenvolvimento sustentável, que tem como matriz fundamental a articulação entre a prudente gestão dos recursos naturais e o direito que as populações têm à melhoria das suas condições de vida, devendo englobar a igualdade de acesso à saúde, à educação e ao emprego. Conscientes da complexidade que envolve a utilização do termo Desenvolvimento Sustentável (Marques da Silva, 2012; Chetouani, 2016) tomaremos como referência a premissa de que o conceito de sustentabilidade tem que espelhar inequivocamente o equilíbrio entre o economicamente viável, o socialmente justo e o ecologicamente correto (Lamim-Guedes, 2012) uma vez que esta conceção encontra-se alinhada com alguns dos textos considerados fundamentais neste domínio como o documento Década da Educação das Nações Unidas para um Desenvolvimento Sustentável (UNESCO, 2005) e o documento Nosso Futuro Comum, também conhecido como Relatório Brundtland (CMMAD, 1988). Acreditamos que é neste contexto que a Cooperativa de Valorização de Resíduos situada na comunidade de Porto Real, na Ilha do Príncipe, desenvolve a sua atividade através da articulação da dimensão ambiental com a dimensão social. Atendendo a que a Ilha do Príncipe foi declarada, pela UNESCO Reserva da Biosfera, em 2012, mais imperioso se tornou equacionar o seu presente, e futuro, numa perspetiva de sustentabilidade.

Como foi dito anteriormente, o tema da sustentabilidade vai além da gestão dos recursos naturais. Inclui questões referentes ao sofrimento das populações decorrentes de motivos socio ambientais, devido a questões financeiras, raciais, étnicas e de género e prevê uma preocupação com os direitos das gerações futuras. Neste enquadramento, o papel da mulher é considerado por alguns autores (Rabhi, 1996, 2005, citado por Castanet et al., 2016) como relevante uma vez que representa um olhar crítico diante das origens sociais dos problemas ambientais que afetam, de forma não homogénea, os diferentes grupos e comunidades humanas (Lamim-Guedes, 2012), como é exemplo a comunidade de Porto Real, onde a cooperativa está sedeada. As questões de identidade e género, em algumas sociedades, como é o caso da maioria dos países africanos, estabelecem papéis vincadamente diferenciados para o homem e para a mulher, processo segregativo e estigmatizado, levando a maioria das mulheres a acreditar que não tem importância no processo de desenvolvimento do seu grupo comunitário, ainda que nestes contextos a organização familiar e os papéis que estão associados à vida em família, possam não ser comparáveis com os modelos tradicionais das sociedades ocidentais, como teremos oportunidade de aprofundar no enquadramento teórico.

A Educação Ambiental constitui outro eixo que consideramos fundamental nos processos que associam o desenvolvimento de uma comunidade, das pessoas que dela fazem parte e da consideração das questões ambientais, oferecendo a possibilidade de diálogo entre atores sociais e políticos, já que deve ser vista como um instrumento fundamental para ajudar na alteração de valores, mentalidade e atitudes de modo a permitir uma consciencialização profunda e duradoura, na sociedade, sobre os problemas associados com as questões ambientais (Morgado, et al., 2000). O Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, foca a inter-relação entre Educação Ambiental e sociedades sustentáveis, colocando a tónica na importância da Educação Ambiental ter a possibilidade de estimular a criação de sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas, que conservem entre si a relação de interdependência e diversidade o que convoca a ideia de ecocidadania, ou seja, “uma cidadania consciente dos estreitos laços que existem entre sociedade e natureza, uma cidadania crítica, competente, criativa e empenhada capaz e desejosa de participar nos debates públicos, na procura de soluções e na inovação ecossocial” (Sauvé, 2016, p. 144). Contudo, este registo requer responsabilidade individual e coletiva ao nível local, nacional e planetário (Fórum Internacional das ONGS, 1992). Importa referir que os problemas ambientais não são democráticos (Lamim-Guedes, 2010), uma vez que se constata a existência de situações de Injustiça ambiental, entendendo a injustiça ambiental como um mecanismo pelo qual as sociedades em situação de desigualdade do ponto de vista económico e social, colocam o foco dos danos ambientais referentes ao desenvolvimento, nas populações de mais baixo rendimento, grupos étnicos discriminados, populações marginalizadas e vulneráveis, assim como as mulheres (Acselrad, et al., 2009). As 11 mulheres que formaram a Cooperativa

de Valorização de Resíduos da Ilha do Príncipe, espelham a importância do papel que a Educação Ambiental e a sustentabilidade podem ter, na minimização dos efeitos negativos associadas às questões de género, que por sua vez se refletem na melhoria da qualidade de vida das 11 famílias que lhes estão associadas, ao acesso à saúde, à educação dos seus filhos e à (trans)formação gradual dos hábitos da comunidade de Porto Real.

O artigo é constituído por uma breve fundamentação teórica sobre a temática, a metodologia utilizada e a respetiva descrição dos procedimentos desencadeados no estudo, a análise e discussão dos resultados e as considerações finais, nas quais procuramos identificar linhas de investigação futuras e os aspetos que consideramos mais relevantes resultantes deste estudo de caso.

2 I ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1 O direito ao desenvolvimento e ao futuro

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 (ONU, 2015) constituem um importante documento que traduz o reconhecimento de que é necessário agir globalmente para fazer face aos problemas com os quais a humanidade se confronta atualmente. Este documento é a sequência de um anterior, de 2000, Objetivos de Desenvolvimento do Milénio, que teve um horizonte temporal que decorreu entre 2000 e 2015, e que definiu como oito os objetivos a serem alcançados. A Agenda 2030 propõe dezassete objetivos que, pela sua natureza, nos aparecem como interligados e que se focam essencialmente nas questões sociais, na promoção do bem-estar e prosperidade para todo, nas questões ambientais e da sustentabilidade. A preocupação política que estes documentos incorporam, dão visibilidade à inter-relação de direitos e deveres, de garantias e de responsabilidades que envolvem o direito ao desenvolvimento, ao bem-estar e ao futuro.

Estas preocupações estão também presentes nas perspetivas que reclamam a necessidade de desenvolver uma ética que se estenda para além das responsabilidades dos seres humanos para consigo próprios e para com os seus semelhantes, no presente, e que englobe a natureza e as gerações vindouras numa lógica não antropocêntrica e não utilitarista das questões ambientais (Martínez de Anguita, 2002). O que está implícito numa educação ambiental crítica e reflexiva que contribua para o questionamento das responsabilidades de cada um e que capacite os cidadãos para a participação na discussão de soluções contextualizadas para os problemas e desafios ambientais.

No processo dinâmico entre as questões ambientais, sociais e de cidadania destacamos a relação entre o empoderamento das mulheres, o desenvolvimento local e a gestão de resíduos, designadamente o vidro. Neste enquadramento, salientamos que a problemática dos resíduos sólidos e urbanos (RSU) é assumida pelas entidades

governamentais da Ilha do Príncipe, e em particular a do vidro, uma vez qua a Cooperativa de Valorização de Resíduos não tem capacidade de reciclar a quantidade que entra na Ilha, estando neste momento o governo regional à procura de soluções para o problema que é reconhecido, ainda que não exista qualquer registo estatismo oficial da quantidade de vidro que é importada e muito menos a produção per capita de RSU. Contudo, salientamos que o projeto que este artigo descreve procura ser um contributo para a resolução do problema em causa.

2.2 O empoderamento das mulheres

A desigualdade de género percorre muitas das dimensões da vida e fundamenta-se num conjunto organizado de ideias socialmente construídas que atribuem diferentes características a homens e mulheres em função do sexo. Neste processo salienta-se que, a partir das diferenças biológicas, se construiu culturalmente uma narrativa que legitima a hierarquiza estas diferenças (Lucas & Hoff 2008), assim a leitura do valor simbólico das características tidas como masculinas é maior do que o das características consideradas femininas. Nestes processos complexos estruturam-se formas de interpretar e valorizar diferencialmente homens e mulheres. Os processos de socialização (informais e também formais) transportam consigo esta visão de geração em geração, mantendo assimetrias e desigualdades muitas vezes mitigadas pela sensação de que os tempos passados eram ainda piores e que face a eles muitas conquistas têm sido feitas. A este respeito é importante assinalar o avanço evidente que tem sido feito no que aos direitos das mulheres diz respeito, contudo é importante realçar que a situação das mulheres não é igual em todas as áreas geográficas, em todas as classes sociais, ou em todas as faixas etárias. Este aspeto é particularmente relevante quando o objetivo do nosso trabalho é analisar a situação de mulheres de um país em desenvolvimento, numa comunidade caracterizada pela precariedade económica e pela falta de oportunidades de trabalho. Neste processo queremos chamar a atenção para a necessidade de perspetivar a relação entre a globalização e os estudos sobre as mulheres e, a este propósito, salientamos a complexidade das consequências da globalização. Silva (2008, p. 12) afirma que “a globalização é um processo em marcha com múltiplos contornos e conexões estreitas entre economia, política e cultura” e, neste sentido, as mulheres experienciam, nas suas vidas, diferentes condições resultantes do processo de globalização da economia e da cultura característicos e próprios dos contextos em que se movimentam. Se, por um lado, as mulheres estão mais sujeitas ao desemprego, à precariedade do trabalho, decorrentes da transformações associadas às deslocações dos sectores produtivos, e por todos estes fatores estão mais expostas à pobreza e exclusão social, por outro lado, devido ao desenvolvimento dos canais de comunicação inerente à globalização, muitas mulheres têm agora acesso ao conhecimento de outras formas de viver e de percecionar os seus direitos o que tem contribuído para a afirmação dos direitos das mulheres (Bergano, 2012).

Assim, como resultado desta diversidade de conceções de globalização acabaram, segundo Olesen (2005), por surgir investigações que refletem pontos de vista divergentes em relação a dois aspetos críticos: (a) a interação do domínio do Estado e da economia na vida das mulheres e na sanção do seu potencial de resistência, (b) a produção de novas oportunidades e/ou da continuação de velhas representações.

Na tentativa de abordar estas questões, mais uma vez, e de acordo com Olesen (2005), se faz apelo à utilização de múltiplos métodos de investigação como por exemplo a etnografia, as entrevistas e a análise documental. Podemos ainda referir outras questões levantadas pela investigação feminista da globalização, como a eficácia do pensamento pós-moderno, o risco de reprodução de conceitos eurocêntricos de feminismo e, também, as tensões teóricas entre as particularidades do local e as políticas económicas do trabalho. Uma vez que o efeito económico e social da globalização não é igual em todos os contextos, já que nem todas as sociedades estão expostas à diminuição dos postos de trabalho por processos de deslocalização das multinacionais, ou pelos avanços tecnológicos que permitem produzir mais, com recurso a menos trabalhadores. Em muitos países as condições de trabalho não se deterioraram porque na verdade nunca foram boas, ou as empresas não se deslocalizaram porque simplesmente nunca estiveram lá. No que diz respeito à estrutura da família, assim como ao papel e responsabilidades de mulheres e homens na família, parece haver também, dentro dos padrões familiares, uma diferença em relação ao que se considera ser a família tradicional ocidental, uma vez que alguns autores referem que em determinadas sociedades africanas ou afrodescendentes as mulheres assumem o papel de chefe de família, sendo a família monoparental feminina o modelo que se assume como mais frequente (Novellino, 2004; Cordovil, 2016). Face a esta perspetiva importa manter uma vigilância interpretativa que a partir do levantamento de questões de investigação contextualizadas sobre a vida das mulheres (Bergano & Vieira, 2016), permita perceber os ganhos que tiveram e as mudanças que ocorreram nas suas vidas, tentando prevenir uma visão eurocêntrica da interpretação dos problemas e na identificação dos obstáculos e também das soluções.

3 | METODOLOGIA

A intenção subjacente a este artigo é a apresentação de uma investigação de cariz qualitativo que, através da metodologia do estudo de caso, procura clarificar os contributos desta Cooperativa para a resolução de um problema ambiental, para a promoção da literacia ambiental e sobretudo para o empoderamento das mulheres. A escolha da abordagem interpretativa está ligada à necessidade de dar voz aos participantes do estudo, numa perspetiva que é em si mesma metodológica e epistemológica mas também ética no sentido de que as "metodologias de investigação de cariz qualitativo permitem que as questões de género sejam integradas no quadro mais amplo que diz respeito ao contexto social em que

ocorrem, possibilitando, deste modo, uma análise que procura não fragmentar a realidade social e respeitar a complexidade que lhe é inerente (Bergano & Vieira 2016, p. 514).

É uma investigação empírica que analisa um fenómeno contemporâneo, dentro de um contexto da vida real, ou seja, o estudo do impacte(o) da criação da Cooperativa de Valorização de Resíduos para minimizar a problemática ambiental da Ilha do Príncipe causada pelas garrafas de vidro que entram na Ilha e que até ao momento da criação da referida Cooperativa, estas garrafas não tinham qualquer destino, para além de ficarem espalhadas por toda a área insular.

Dada a natureza dos dados e da compreensão em profundidade e extensão que deles se requer, o estudo insere-se num paradigma qualitativo.

O paradigma qualitativo permite a valorização da essência do ser humano e do dinamismo que as interações sociais comportam. Valoriza a diferença, a particularidade, a riqueza da subjetividade humana, a multiplicidade das intenções e a interioridade do pensamento, permitindo a compreensão dos sujeitos e a riqueza da sua pluralidade e diversidade (Máximo-Esteves, 2008). Um outro aspeto que importa realçar é que a análise qualitativa "es un proceso dinâmico y creativo que se alimenta, fundamentalmente de la experiencia directa de los investigadores en los escenarios estudiados" (Gómez & Martin 2009, p.63).

O paradigma interpretativo caracteriza-se pela preocupação com o indivíduo e radica no esforço para entender o mundo subjetivo da experiência humana (Bogdan & Biklen, 2010), como é o caso da comunidade de Porto Real e das famílias que trabalham na Cooperativa de Valorização de Resíduos. Para tal, esta perspetiva interpretativa atravessa o mundo pessoal dos sujeitos (como interpretam as situações, o que significam para eles, que intenções têm) de forma a procurarem objetividade no âmbito dos significados, ao utilizarem como critério de evidência o acordo intersubjetivo no contexto onde se inserem (Guijarro & Velázquez, 2008).

Quando a investigação qualitativa assenta em análises indutivas e holísticas resultantes do estudo de fenómenos decorrentes de um sujeito, um grupo ou uma comunidade, ao mesmo tempo que o contexto onde decorrem tais fenómenos lhes fornece a descrição e compreensão desse mesmo contexto, estamos perante um estudo de caso, dentro do paradigma qualitativo (Sousa & Baptista, 2011). Yin (1989), citado por Guijarro e Velázquez (2008, p. 181), defende o estudo de caso como sendo "una descripción y análises detallados de unidades sociales únicas".

Nesta perspetiva, o presente estudo, procura fazer uma comparação entre a realidade existente na Ilha do Príncipe, antes e depois da criação da Cooperativa de Valorização de Resíduos, relativa às questões ambientais e empoderamento das mulheres que constituem a referida Cooperativa. Para o efeito foram entrevistados os atores sociais envolvidos que se elencam no quadro seguinte:

Participantes	Técnica de recolha de dados	n.º	Código
“Primeira” responsável pelo projeto	Entrevista individual	1	E
Responsável político	Entrevista individual	1	PC
Responsável pela cooperativa	Entrevista individual	1	B
Restantes trabalhadoras da cooperativa	Focus group (grupo focal)	10	FG1a FG10

Quadro 1 – Dimensões, categorias de análise e unidades de registo

Foram considerados os participantes elencados com o intuito de: (1) representar os diversos atores sociais envolvidos; (2) explicitar os diferentes níveis de decisão, (3) perceber as dinâmicas de poder entre os atores envolvidos, (4) perceber o contributo direto de cada um dos participantes na cooperativa.

Todos os participantes concordaram em participar na investigação depois de explicitados os seus objetivos, o âmbito em que seriam divulgados os resultados assim como a forma como são identificados (de forma a manter o anonimato possível).

Os dados recolhidos através das entrevistas (individuais e em grupo focal) foram transcritos para se proceder a uma análise de conteúdo, seguiu-se um processo de categorização, que deu origem à definição de categorias e subcategorias que materializaram a lógica de organização das respetivas unidades de registo, oriundas dos discursos dos participantes, no sentido de permitir a sua análise sistemática.

4 | ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Os resultados que se apresentam fazem parte de uma investigação mais alargada ainda em curso, neste artigo são apresentados aqueles que se referem à dimensão “Contributos da cooperativa de resíduos para o desenvolvimento local e para o empoderamento das mulheres que trabalham na cooperativa”. Esta dimensão assume-se como um eixo de referência para a interpretação dos dados que se fundamenta no marco teórico do qual se partiu para a conceptualização desta investigação, que articula o desenvolvimento sustentável com a justiça social e ambiental e que, no contexto estudado, assume particular relevância no âmbito do desenvolvimento local e no empoderamento das mulheres. Sabemos que as exigências metodológicas propõem divisões analíticas que são, na realidade, artificiais, mas que se justificam no sentido de conferir clareza e sistematização aos apresentados ainda que nos processos de interpretação sejam muitas vezes ensaiadas pontes que tentam articular o que a análise dos dados apresenta como segmentado.

Na estrutura de organização das categorias consideraram-se as seguintes categorias e subcategorias:

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Contributos da cooperativa de resíduos para o empoderamento das mulheres que lá trabalham	Afirmação das mulheres enquanto chefes de família	São consideradas as indicações ao papel da mulher na gestão da casa, as relações de poder que aí se expressam e a legitimidade de tomar decisões na esfera privada
	Capacitação das mulheres	São consideradas as referências á formação e educação das mulheres que trabalham na cooperativa
Contributos da cooperativa de resíduos para o desenvolvimento local	Desenvolvimento local	São consideradas as informações relativas às transformações ocorridas na comunidade advindas do funcionamento da cooperativa

Quadro 2 - Categorias e subcategorias

A apresentação dos resultados terá em conta as categorias identificadas no quadro anterior e apresenta-se seguindo a mesma ordem.

Desta forma para à categoria: "*afirmação das mulheres enquanto chefes de família*", salientamos que é referido o facto de, nesta comunidade, serem as mulheres a tomar as principais decisões em relação à gestão da família quer no que diz respeito à responsabilidade de assegurar as tarefas quer no que diz respeito a serem as provedoras da família. Este aspeto aparece com muito realce no discurso das trabalhadoras da cooperativa como se observa nas transcrições que se apresentam:

> B: "(…) na nossa ilha as senhoras são as chefes de família, as senhoras é que tratam das crianças, da família toda, da alimentação, escola…marido não apoia. Aqui na nossa cooperativa, nós todas somos chefes de família"

> FG1: "Claro, porque eu ponho dinheiro em casa, tenho o direito de comparar em casa e de querer e poder decidir" e "em casa quando o marido não tem dinheiro, eu já ponho dinheiro, já não dependo de marido"

> FG2: "porque eu levo dinheiro também…também posso mandar, sou eu que trabalho"

As mulheres que participaram no nosso estudo tendem a associar a capacidade e o poder de decisão ao trabalho e à remuneração que daí decorre, o que justifica a pertinência social da existência da cooperativa no que concerne à promoção da igualdade de género no seio da família. É certo que nas palavras de B. o estatuto de chefe de família é atribuído às senhoras porque os maridos (da ilha) não apoiam nas responsabilidades familiares, contudo nas citações referentes às outras duas participantes pode-se verificar que a associação do trabalho remunerado reforça a legitimidade de as mulheres tomarem decisões dentro da família, o que de resto confirma o que foi referido anteriormente, designadamente no que se refere aos trabalhos de Novellino, (2004) e de Cordovil (2016).

Quando analisamos o impacto percebido da cooperativa na capacitação das

mulheres destacamos os seguintes contributos:

> PC: "As senhoras que estão lá a trabalhar já têm algum conhecimento e alguma prática, pelo que eu já vi, com a feitura los produtos das bijuterias"
>
> B: "quando foi para começarmos a trabalhar no vidro, a fundação pagou formação de 3 senhoras da cooperativa para nos deslocarmos ao Gana para aprendermos a técnica" e "julho de 2017 houve o 4.º congresso [Lusófono de Educação Ambiental] e ai também tivemos muito apoio na técnica… aprendemos"
>
> FG1: "[com a formação no Gana] aprendi algumas coisas que não sabia"

No que diz respeito à perceção sobre a aprendizagem e capacitação das mulheres envolvidas nos processos os participantes manifestam perspetivas ligeiramente diferentes sobre a questão, o responsável político entrevistado refere que as senhoras da cooperativa já têm conhecimentos e prática que lhes permitem a manufatura das bijuterias salientando o que elas já sabem, enquanto que as senhoras entrevistadas sublinham o que aprenderam na formação inicial no Gana e o que aprenderam ao longo do processo nomeadamente com o apoio conseguido em julho de 2017, aquando da realização do 4º Congresso Lusófono de Educação Ambiental, que constituiu o primeiro contacto com esta comunidade e que originou este trabalho.

No que se refere aos "contributos da cooperativa de resíduos para o desenvolvimento local" destacamos que esta dimensão é mais visível no discurso da primeira responsável pelo projeto e no discurso do responsável político:

> PC: "Houve a criação de alguns postos de trabalho para elas terem emprego, para elas poderem ter algum rendimento. Há 12 senhoras que tem emprego e que estão a tirar algum rendimento"
>
> E: "para além da parte financeira que se está a tonar mais sólida, é todo um complemento da componente social que envolve e vem reforçar a essência da mulher naquela comunidade (…)" e "estamos a apostar nas mulheres, estamos a apostar no futuro. Estamos a apoiar as crianças, a terem mais acesso à educação, mais acesso a uma alimentação mais condigna"

Através da análise destas transcrições percebemos que estes atores sociais vislumbram um impacto social mais amplo da cooperativa a nível do seu contributo para o desenvolvimento da comunidade, especialmente no que se refere ao ponto de vista da pessoa que idealizou o projeto, que salienta que a cooperativa participa na redefinição do papel da mulher na comunidade e que influência positivamente o acesso à educação das crianças das famílias envolvidas e que lhes assegura também uma alimentação de melhor qualidade. Aspetos nada negligenciáveis no que diz respeito ao proposto por exemplo pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

Os resultados da investigação apontam para uma transformação efetiva na vida das mulheres, seja a nível do aumento dos seus recursos económicos como também dos seus recursos pessoais, do sentimento de autoeficácia e de valorização social do seu papel. A sua

capacitação técnica foi um dos fatores preponderantes para o seu empoderamento, uma vez que foi através dela que se conseguiram afirmar enquanto produtoras artesanais de joias, através do casco, dando-lhes a possibilidade de terem um salário mensal para fazer face às despesas domésticas, mais especificamente na compra de comida para alimentar as suas famílias, o que ilustra o contributo do projeto para a mitigação da pobreza feminina que, como tivemos a oportunidade de referir anteriormente é uma realidade a nível mundial (Novellino, 2004). Viram reforçado o seu papel enquanto chefes de família, afirmando-se com voz ativa perante os seus maridos. Os postos de trabalho que a constituição da Cooperativa de Valorização de Resíduos da Ilha do Príncipe lhes permitiu criar, tornou a renda destas mulheres mais sólida, aumentando-lhes o poder de compra relativo a bens essenciais, enaltecendo o papel social da mulher na comunidade de Porto Real, reforçando assim o seu papel. Como refere um dos participantes do estudo, “estamos a apostar nas mulheres, estamos a apostar no futuro. Estamos a apoiar as crianças, a terem mais acesso à educação, mais acesso a uma alimentação mais condigna” (E).

Os dados tratados até ao momento apontam também para a constatação de leituras diferentes expressas por diferentes atores sociais que convidámos a participar na presente investigação. Ainda que todos/as tenham manifestado ganhos significativos que atribuem ao projeto, os diferentes atores salientam, como seria de esperar, aspetos diferentes. As mulheres que trabalham na iniciativa expressam os ganhos imediatos ligados ao quotidiano enquanto a primeira responsável pelo projeto e o ator político manifestam ganhos mais comunitários e mais orientados para efeitos futuros, o que acaba por ilustrar a diversidade de ganhos que o projeto potencia e o que cada um dos seus participantes valoriza.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho constitui um pequeno contributo para a divulgação de um projeto que articula a tentativa de dar resposta a um problema ambiental, no caso a gestão de resíduos, e que simultaneamente dá resposta a outras questões relacionadas com o desenvolvimento local e com a distribuição mais equitativa dos parcos recursos de uma comunidade. Este estudo de caso tem como principal potencialidade dar a conhecer boas práticas de desenvolvimento local. Um outro aspeto que nos parece importante realçar é a valorização do papel da mulher neste projeto, de forma a contribuir para a diminuição da pobreza feminina e infantil que ainda têm muita expressão, principalmente no que diz respeito à situação de muitos países em desenvolvimento.

Do ponto de vista da educação ambiental salientamos a relevância de divulgar projetos que se fundamentam em lógicas não tradicionais de resolução das questões dos resíduos, destacando que é possível aliar as preocupações ambientais com ganhos sociais e económicos que revertem diretamente para a população, que melhoram as suas condições de vida e que contribuem de forma significativa para a capacitação e valorização

das pessoas e dos territórios.

No que diz respeito a investigações futuras parece-nos bastante interessante analisar este projeto ao longo do tempo, num acompanhamento investigativo de tipo longitudinal, afigura-se-nos relevante analisar como evoluem estes processos que assentam nos modelos participativos de organização laboral, que redes de (in)dependência se irão constituir, como se perspetiva a distribuição dos produtos manufaturados entre outras questões que se nos afiguram pertinentes no que diz respeito à análise de modelos que se afiguram divergentes na lógica de produção e consumo de massas, que parece pôr em causa os princípios da sustentabilidade ambiental.

Neste processo um desafio que encontrámos e que tem desencadeado o reconhecimento da necessidade de aprofundar enquadramentos teóricos mais específicos, está relacionado com o nosso posicionamento interpretativo a partir da visão do Norte (ainda que de um Norte periférico) enformado pela bibliografia e agenda política do Norte (ainda que emanada por organizações transnacionais), que segundo a perspetiva de Martins (2016) compromete o entendimento da posição e contribui para a invisibilidade das lutas e resistências das mulheres do Sul, neste sentido é um imperativo ético que que se desenvolvam "condições para a alteração, no Ocidente, das representações culturalistas das mulheres do Sul. Além disso, importa combater o cunho neocolonial de algumas intervenções que benevolentemente julgam desenrolar-se em prol dessas mulheres, mas que contribuem ou para as invisibilizar ainda mais ou mesmo para destruir as suas lutas" (p. 274). Temos ainda esta tarefa por fazer, mas identificámos a necessidade de traçar este percurso.

REFERÊNCIAS

Acselrad, H., Mello, C. C. A., Bezerra, G N. (2009). *O que é Justiça Ambiental?* Rio de Janeiro. Garamond.

Bergano, S. (2012). *Ser e tornar-se Mulher: Ser e tornar-se mulher: Educação, geração e identidade de género.* [Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação, especialização em Educação Permanente e Formação de Adultos, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra]. http://hdl.handle.net/10198/9113

Bergano, S., Vieira, C. C. (2016). *Dar Visibilidade Científica a Assuntos na Sombra: Contribuições Mútuas entre os Estudos de Género e a Investigação Qualitativa.* CIAIQ2016, 3, (pp. 508-518).

Bogdan, R., Biklen, S. (2010). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos.* Porto. Porto Editora.

Castanet, G., Diemer, A., Teulade, J. (2016). *A educação para o desenvolvimento sustentável, na sobriedade feliz da quinta do centro les Amanins: o grande projeto de Pierre Rabhi*. In Diemer, A., Marquat, C. (Orgs.), *Educação para o desenvolvimento sustentável: desafios e controvérsias* (pp. 419-439). Lisboa. Edições Piaget.

Chetouani, L. (2016). *Conceptualização da noção de "desenvolvimento sustentável" no contexto da EDS: uma questão de vocabulário*. In Diemer, A., Marquat, C. (Orgs.), *Educação para o desenvolvimento sustentável: desafios e controvérsias* (pp. 37-61). Lisboa. Edições Piaget.

CMMAD - Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (1988). *Nosso futuro comum*. Rio de Janeiro. Fundação Getulio Vargas.

Cordovil, D. (2016). *Espiritualidades feministas: Relações de gênero e padrões de família entre adeptos da wicca e do candomblé no Brasil*. In *Revista Crítica de Ciências Sociais,* 110, (pp. 117-140).

Fórum Internacional das ONGS (1992). *Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global.* Rio de Janeiro. http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf

Gómez, M., Martín, P. (2009). *Herramientas Conceptuales y Analíticas en las Metodolologías de Investigación. El Análisis Cualitativo*. In Salazar, S. F. S., Gómez, S. C. S. (Coords.). *Investigación y Formación. Teoria* y Práctica De La Investigación *Educativa En La Formación De Educadores*. Vol. I. (pp. 61-94). Salamanca. Universidad Salamanca. AECI.

Guijarro, E. L., Velázquez, B. B. (2008). *Métodos de investigación en educación social*. Madrid. UNED.

Lamim-Guedes, V. (2010). *A importância da justiça ambiental frente à injustiça da crise ambiental. Boletim Diário Ecodebate*. http://www.ecodebate.com.br/2010/01/27/a-importancia-da-justica-ambiental-frenteainjustica-da-crise-ambiental-artigo-de-valdir-lamim-guedes/

Lamim-Guedes, V. (2012). *Consciência negra, justiça ambiental e sustentabilidade.* Sustentabilidade em Debate, v. 3, (pp. 223-238).

Lucas, L., Hoff, T. (2008). *Formas sutis de dominação hierarquizada: Corpo e feminização da pobreza. Ex aequo, (17),* 133-154. http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-55602008000100009&lng=pt&tlng=pt

Silva, J. M. (2012). *Perspetivas antropocêntricas e ecocêntricas da estética ambiental: contributos para a sustentabilidade*. *Philosophica*, 40, (pp. 43-56).

Anguita, P. M. (2002). *La tierra prometida: una respuesta a la cuestión ecológica,* Pamplona: Eunsa.

Martins, C. (2016). *Nós e as mulheres dos outros. Feminismos entre Norte e a África*. In Ribeiro, A., Ribeiro, M. (Orgs) *Geometrias da Memória: configurações pós-coloniais*, (pp. 251-277). Porto. Edições Afrontamento.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto. Porto Editora.

Morgado, F., Pinho, R., Leão, F. (2000)*. Educação Ambiental. Para um ensino interdisciplinar e experimental da Educação Ambiental.* Lisboa. Plátano Edições Técnicas.

Novellino, M. S. F. (2004). *Os estudos sobre feminização da pobreza e políticas públicas para mulheres*. In Atas do XIV Encontro da ABEP http://www.abep.nepo.unicamp.br/site_eventos_abep/PDF/ABEP2004_51.pdf

Olesen, V.L. (2005). Early Millennial Feminist Qualitative Research: Challenges and Contours. In Normam, D., Yvonna, L. (Eds). *The Sage Handbook of Qualitative Research,* (pp. 235-278). London, Sage Publications.

ONU. (2015). *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*. https://www.ods.pt/ods/

Sauvé, L. (2016). *Quais os fundamentos de uma educação para a cidadania? Desenvolvimento sustentável e "viver bem": propostas contrastadas*. In Diemer, A., Marquat, C. (Orgs). *Educação para o desenvolvimento sustentável: desafios e controvérsias,* (pp. 129-147). Lisboa. Edições Piaget.

Silva, M. (2008). *Globalização, pobreza e género*. In Henriques, F. (Coord.) *Género, Diversidade e Cidadania*, (pp. 119-129). Lisboa. Edições Colibri/CIDEHUSUE.

Sousa, M. J., Batista, C. S. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. Lisboa. Pactor.

UNESCO. (2005). *Década da Educação das Nações Unidas para um Desenvolvimento Sustentável. 2005-2014: documento final do esquema internacional de implementação*. Brasília. Unesco.

CARATERÍSTICAS DE UM CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO DOS OFICIAIS DAS FORÇAS ARMADAS ANGOLANAS

Data de aceite: 02/05/2023

Felisberto Kiluange Fragoso da Costa
Instituto Superior Técnico Militar (Angola) l CeiED - Universidade Lusófona (Portugal)
https://orcid.org/0000-0002-4255-9246

RESUMO: Desde a independência da República de Angola, a 11 de Novembro de 1975, a educação dos Oficiais das Forças Armadas Angolanas foi realizada atendendo a níveis básicos de escolaridade. A ação educativa militar objetivava o esforço da guerra, que devastava o país, causando milhares de mortos, feridos, deslocados e refugiados. Com o advento da paz, em Abril de 2002, a educação militar conheceu saltos qualitativos, fundamentalmente com o início do ensino superior militar, em 2007. Assim, várias medidas foram tomadas ao nível da formação e superação dos instrutores e professores, da reformulação dos currículos dos cursos e das infraestruturas. O presente artigoo centra-se nas questões currículares, objetivando analisar e propor algumas caraterísticas de um currículo para a educação dos referidos Oficiais, para que sejam profissionais militares integrais, capazes de se desempenhar exitosamente nos diferentes cenários. Tomando em consideração a especificidade e complexidade da profissão militar e da educação destinada aos alunos nas Instituições de Ensino Superior Militar de Angola, fez-se uma pesquisa bibliográfica, delimitada entre os anos 2000 e 2013, sobre o currículo, que permitiu concluir que o currículo em questão deve ser sistémico, integrador, flexível, aberto e participativo. A consideração de tais características facilita e orienta o desenho e desenvolvimento curricular para que os egressos dos cursos de Oficiais desenvolvam integralmente as competências académicas, comportamentais, físicas e militares plasmadas no perfil profissional das especialidades, articuladas em conhecimentos, habilidades, atitudes e valores.
PALAVRAS-CHAVE: currículo, educação de Oficiais das Forças Armadas Angolanas, profissão militar, desempenho profissional militar.

ABSTRACT: Since the independence of the Republic of Angola, on 11 November 1975, the education of the Officers of the Angolan Armed Forces was carried out attending basic levels of schooling. Military educational action was aimed at the war

effort, which devastated the country, causing thousands of deaths, injuries, displaced persons and refugees. With the advent of peace, in April 2002, military education took qualitative leaps, fundamentally with the beginning of higher military education in 2007. Thus, several measures were taken in terms of training and upskilling of instructors and teachers, reformulation of course curricula and infrastructure. This paper focuses on curriculum issues, aiming to analyse and propose some characteristics of a curriculum for the education of these Officers, so that they become integral military professionals able to perform successfully in different scenarios. Taking into account the specificity and complexity of the military profession and the education provided to the students in the Institutions of Higher Military Education in Angola, it was made a bibliographical research, delimited between the years 2000 and 2013, about the curriculum, which allowed the conclusion that the curriculum in question should be systemic, integrative, flexible, open and participatory. The consideration of such characteristics facilitates and guides the curricular design and development so that graduates of the Officers' courses fully develop the academic, behavioral, physical and military competencies embodied in the professional profile of the specialties, articulated in knowledge, skills, attitudes and values.
KEYWORDS: curriculum, education of Officers of the Angolan Armed Forces, military profession, military professional performance.

RÉSUMÉ: Depuis l'indépendance de la République d'Angola, le 11 novembre 1975, l'éducation des officiers des forces armées angolaises s'est déroulée en suivant des niveaux de scolarité de base. L'action éducative militaire visait l'effort de guerre, qui a dévasté le pays, causant des milliers de morts, de blessés, de déplacés et de réfugiés. Avec l'avènement de la paix, en avril 2002, l'enseignement militaire a fait des bonds qualitatifs, fondamentalement avec le début de l'enseignement militaire supérieur en 2007. Ainsi, plusieurs mesures ont été prises en termes de formation et de perfectionnement des instructeurs et des enseignants, de reformulation des programmes de cours et d'infrastructure. Le présent article se concentre sur les questions relatives aux programmes d'études et vise à analyser et à proposer certaines caractéristiques d'un programme d'études pour la formation de ces officiers, afin qu'ils deviennent des professionnels militaires à part entière, capables de s'acquitter avec succès de leurs tâches dans différents scénarios. En prenant en compte la spécificité et la complexité de la profession militaire et de l'enseignement dispensé aux étudiants dans les institutions d'enseignement militaire supérieur en Angola, une recherche bibliographique, délimitée entre les années 2000 et 2013, a été effectuée sur le programme d'études, ce qui a permis de conclure que le programme en question devrait être systémique, intégratif, flexible, ouvert et participatif. La prise en compte de ces caractéristiques facilite et oriente la conception et le développement du programme d'études afin que les diplômés des cours pour officiers développent pleinement les compétences académiques, comportementales, physiques et militaires prévues dans le profil professionnel des spécialités, articulées en connaissances, aptitudes, attitudes et valeurs.
MOTS CLÉS : programme d'études, formation des officiers des forces armées angolaises, profession militaire, performance professionnelle militaire.

RESUMEN: Desde la independencia de la República de Angola, el 11 de noviembre de 1975, la educación de los Oficiales de las Fuerzas Armadas Angoleñas se realizó atendiendo a

niveles básicos de escolaridad. La acción educativa militar tuvo como objetivo el esfuerzo de la guerra, que devastó el país, causando miles de muertos, heridos, desplazados y refugiados. Con la llegada de la paz, en abril de 2002, la enseñanza militar dio saltos cualitativos, fundamentalmente con el inicio de la enseñanza militar superior en 2007. Así, se tomaron varias medidas a nivel de formación y perfeccionamiento de instructores y profesores, reformulación de los currículos de los cursos e infraestructura. Este artículo se centra en las cuestiones curriculares, con el objetivo de analizar y proponer algunas características de un plan de estudios para la educación de estos oficiales, de modo que se conviertan en profesionales militares integrales, capaces de desenvolverse con éxito en diferentes escenarios. Teniendo en cuenta la especificidad y complejidad de la profesión militar y de la enseñanza impartida a los alumnos en las Instituciones de Enseñanza Militar Superior en Angola, se realizó una investigación bibliográfica, delimitada entre los años 2000 y 2013, sobre el currículo, que permitió concluir que el currículo en cuestión debe ser sistémico, integrador, flexible, abierto y participativo. La consideración de tales características facilita y orienta el diseño y desarrollo curricular para que los egresados de los cursos de Oficiales desarrollen plenamente las competencias académicas, comportamentales, físicas y militares plasmadas en el perfil profesional de las especialidades, articuladas en conocimientos, habilidades, actitudes y valores.
PALABRAS CLAVE: currículo, formación de Oficiales de las Fuerzas Armadas Angoleñas, profesión militar, desempeño profesional militar.

INTRODUÇÃO

É já de senso comum a ideia que a educação é um fenómeno social. Sim, de facto, a educação é fum fenómeno social, na medida em que se realiza entre os homens e para os homens. Aliás, como dizia Kant: “o homem é o único ser que precisa ser educado” (Kant, 1996, p.15). Assim, é um problema eminentemente humano, cuja resolução ou propostas vias de solução demandam elevado senso de responsabilidade, pensamento reflexivo, criativo e inovador para que pais e educadores possam responder às exigências e necessidades da sociedade do seu tempo.

Embora, noutros tempos, fosse direito de apenas alguns, a humanidade conquistou a universalização do direito a educação (Declaração Universal dos Direitos do Homem, 1948), permitindo e facilitando aos homens a oportunidade de serem expostos a experiências de aprendizagem que lhes permitam atualizar-se nos campos do conhecimento. Porém, a efetivação desse direito ainda se debate com dificuldades de vária ordem, conforme as realidades específicas dos locais da sua realização. Enfrentam-se problemas, particularmente, nos campo da conceção, implementação e avaliação (e financiamento) das políticas públicas para a educação, no desenho e desenvolvimento curricular, nas didáticas para facilitar as aprendizagens dos alunos, na formação dos professores, assim como nas infra-estruturas necessárias. Governos e profissionais da educação debatem-se com situações complexas que reclamam a sua atenção.

No que a Educação Militar diz respeito (CRA, 2010; Lei nº 13/01; Lei nº2/93), as

exigências são tão ou mais complexas, já que a mesma tem de articular harmoniosamente questões que respondam a necessidade de formação académica sólida, ao desenvolvimento de valores e atitudes nobres, ao treino físico e ao treino militar para a construção de um profissional militar integral, capaz de desempenhar-se exitosamente nos distintos e complexos cenários específicos da profissão militar. Tal necessidade, exige cada vez mais que o processo de formação dos Oficiais seja modelado, com base no desenvolvimento das sociedades, nos avanços da ciência e tecnologia contemporânea, bem como nas demandas da ciência e arte militar. Nesta conformidade, a educação dos militares visa o desenvolvimento de competências conferidas pelas ciências básicas, as específicas da profissão militar e as da especialidade, nos níveis em que se forma o militar (Cunha, 2014).

A educação de Oficiais, nas Forças Armadas Angolanas (FAA), distingue-se da educação dos Sargentos e Praças. À educação dos Oficiais colocam-se desafios maiores e ainda mais complexos, nomeadamente nos níveis da ética e da liderança militar de sí próprios, da unidade e da missão, assumindo a responsabilidade dos riscos e desafios na tomada de decisão (Rouco, 2012). Ora bem, tendo em conta as questões levantadas até ao momento, coloca-se a seguinte questão-problema: Que caraterísticas deve ter o currículo de educação de Oficiais das FAA para que sejam profissionais militares integrais, capazes de se desempenhar exitosamente nos diferentes cenários? Assim, fazendo-se recurso à pesquisa bibliográfica, identificam-se algumas características, para o currículo em questão que, em nosso entender, melhor respondem à complexidade da educação em contexto militar.

CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO DOS OFICIAIS DAS FAA

As constantes e dinâmicas mudanças que as sociedades modernas vivem, fazem com que estas voltem os seus olhos para a universidade. Espera-se que esta dê resposta aos distintos problemas sociais e profissionais que a sociedade enfrenta diariamente (Nóvoa, 2014). Urge, então, a necessidade de vincular cada vez mais o processo de formação de profissionais a estes problemas sociais e profissionais, em seu contexto sociocultural específico, para que sejam pertinentes e eficazes, evidenciando as competências necessárias para a solução de ditos problemas (DL nº26/11 e DL nº 27/11). De outra maneira, para quê formar profissionais cuja atuação não tribute ao desenvolvimento da sociedade? Como considerar o processo de educação de Oficiais das FAA, se na prática profissional não evidenciarem os conhecimentos, habilidades, qualidades e valores pertinentes ao contexto sociocultural em que estão inseridos para dar resposta às necessidades sociais e profissionais? Como harmonizar o desenvolvimento integral da personalidade e o desenvolvimento de competências profissionais dos Oficiais das FAA no processo de educação? Desde o mesmo currículo têm que estar claramente definidas as intenções quanto a estes profissionais militares, assim como as vias e estratégias para

materializá-las.

Estas questões do desenvolvimento da personalidade dos alunos, das competências que devem evidenciar no final da sua graduação, remetem-nos, antes de mais a considerar o que é o currículo. Ora, para o Coletivo de autores do Centro de Estudos Pedagógicos de Educação e Sociologia (CEPES, 2003, p.15) o currículo é,

> Um projecto de formação e um processo de realização através de uma série estruturada e ordenada de conteúdos e experiências de aprendizagem (...) que se concretizem em formas de pensar, sentir, valorizar e agir face aos complexos problemas colocados pela vida social e laboral num determinado país..

Destaca-se da conceção deste coletivo de autores duas dimensões fundamentais do currículo: o desenho curricular, enquanto projeto de formação, em que se devem descrever as intenções de aprendizagem e o desenvolvimento curricular, como momento em que se dá o processo de realização ou de concretização destas intenções de aprendizagem, pelo concurso dos programas das disciplinas. A mesma definição realça ainda que não podemos perder de vista o objetivo do currículo, a aprendizagem dos alunos, como "espinha dorsal" em que se assenta todo o processo de desenho, desenvolvimento e avaliação curricular. Entretanto, embora o currículo descreva as intenções de aprendizagem e tenta esquematizar toda a aprendizagem dos alunos, de acordo com o CEPES (2003, p.16),

> a ênfase na projeção curricular não deve ser apenas no que é ensinado, quem o ensina e como é ensinado, mas fundamentalmente no que os estudantes têm de aprender, que deve ser expresso no modelo de atuação profissional.... cabe à Universidade não só formar profissionais para o tempo presente, mas para o futuro, com vista a levar o desenvolvimento adiante, com uma consciência de serviço ao seu país e dispostos a incorporar de forma independente as inovações dentro da sua profissão, bem como as mudanças sociais sobre as quais tem repercussões.

A educação integral dos Oficiais demanda trabalhar em várias direções, as quais em sua essência são descritas por CIP (2005, p.9-30), "com respeito às esferas: política, laboral-militar, económica, jurídica, estética, física, ambiental (…) as quais expressam não só as particularidades fundamentais da atividade militar, senão também do desenvolvimento da sua consciência social". A ser assim e uma vez que a educação dos Oficiais das FAA processa-se em Instituições de Ensino Superior Militares – IESM – (DL nº 90/09), em regime de internato, propõe-se que, um currículo para o desenvolvimento profissional integral dos mesmos deve ser sistémico, flexível, integrador, aberto e participativo.

CARÁTER SISTÉMICO

Refletir harmonia e coerência entre todos os seus elementos, que se articulam de tal maneira que facilitam aos estudantes adquirir competências que lhes permitam alcançar elevados níveis de desempenho profissional. De sorte que, não basta que os elementos

estejam presentes no currículo, ou as suas propriedades isoladas, senão que se evidenciem as suas relações e hierarquia dos componentes, bem como a sua interdependência em função do alcance dos objetivos mais gerais definidos no perfil profissional desenhado.

Para Garateix (2009, p.57),

> o carácter sistémico expressa-se mediante o carácter intervinculado, coerente e interrelacionado, de dependência recíproca [dos componentes do currículo] num processo onde se aperfeiçoa o desempenho profissional [dos formandos] como nova qualidade com respeito a ação de cada um deles de maneira individual.

O posicionamento acima realça a intervinculação entre os componentes do currículo e o seu papel para o desenvolvimento integral do estudante. Portanto, no desenho curricular os objetivos, conhecimentos e avaliação devem ser estruturados em forma de sistema, em toda a conceção da curso, numa lógica de derivação gradual, que considere as particularidades dos estudantes, a lógica das ciências que fundamentam o processo formativo do curso e a vinculação entre o problema, o objeto e o objetivo da profissão (Cardoso, 2008). *Sin embargo*, como afirma Malta (2013, p. 342), "um currículo ou uma proposta curricular, (...) está sempre na dependência de um projeto de homem e de sociedade". No caso de forças militares este assume caraterísticas específicas e mais complexas a sistematizar.

CARÁTER FLEXÍVEL

O currículo se desenvolve sempre em um contexto sociocultural específico, o que lhe dá um carácter mui particular. Além do mais leva consigo a interação entre dirigentes docentes, professores e alunos, que lhe imprimem as suas características mui próprias, as suas vivências, suas experiências, tornando o processo de desenvolvimento curricular único, dinâmico e cambiante, pelas características humanas dos seus intervenientes e socioculturais do meio circundante (CIP, 2005).

O autor assume o posicionamento de Garateix (2009) que declara:

> O carácter flexível expressa-se na possibilidade de assumir variações na correspondência com o cenário em que se desenvolve, orienta sobretudo que tipo de atividades há que trabalhar mais para aperfeiçoar o desempenho profissional dos formandos, insere no plano de ação outra que não esteja contemplada e que seja necessária; aceitando outros pontos de vista ou ideias diferentes sem que se perda a sua essência (p. 59).

O currículo oculto acaba por ser um exemplo de como se pode modificar o processo educativo (carácter flexível) ainda com a existência de um programa ou um currículo pensado. O trabalho do professor deve estar caracterizado na dimensão do desenvolvimento curricular por enfrentar constantemente as tarefas de desenho, adequação e redesenho (Roldão, 2003).

CARÁTER INTEGRADOR

As tendências atuais no ensino superior reclamam um profissional integral, capaz de atuar em diferentes cenários da vida social e profissional, com elevado espírito crítico ante a realidade circundante, ativo, dinámicos, criativo, independente e inovador. Tais qualidades só se podem desenvolver com o concurso de um currículo que seja interdisciplinar, onde cada disciplina tribute a formação integral do profissional em formação (Cardoso, 2008)

O Processo Docente Educativo (PDE) deve ser planificado e organizado de forma que se integrem os conhecimentos, as habilidades e valores necessários para a solução dos problemas da profissão, vinculando a teoria à prática nas dimensões académicas, investigativas e laborais, dirigido de forma intencional ao crescimento pessoal do estudante, aproveitando as suas experiências (vivências) em colaboração com os professores, educadores e colegas convertendo-se "num espaço de construção, de libertação e de autonomia" (Muirequitule, 2017, p. 22)

CARÁTER ABERTO

O currículo representa um espaço de tensões de interesses, na medida em que coloca em conflito constante o professor e alunos, na sua interação com os conteúdos em estudo. Logo, é um "espaço de ideologia e de poder" (Muirquitule: 2017, p. 21). A margem para modificações e ajustes que se deve deixar no desenho do currículo introduz esta característica, que lhe permite redesenhar-se, atualizar-se, aprofundar-se, aperfeiçoar-se sistémica e sistematicamente em função das necessidades reais que se manifestam no processo de educação e dos objetivos perseguidos, visando a excelência do trabalho educativo.

Por sua dialética, o currículo não deve ser fechado em sua conceção e desenho (Pacheco, 2001). Por isto mesmo, o currículo é um objeto não acabado, passível de aperfeiçoamento e transformação. Daí a necessária avaliação curricular para que se possam analisar as necessidades de aperfeiçoamento reais de um currículo, permitindo então a retroalimentação necessária para o seu ajuste, correção e/ou redesenho oportuno.

O carácter aberto do currículo se distingue essencialmente do carácter flexível na medida em que permite inserir mudanças no fim de um PDE (momento culminante da avaliação curricular), ao passo que o carácter flexível permite a introdução de mudanças ao longo do PDE (momento do desenvolvimento curricular).

CARÁTER PARTICIPATIVO

A estratégia de desenho curricular por coletivos, exige que os mesmos se nutram de diferentes opiniões e experiências que enriquecem o mesmo currículo e consequentemente ao PDE. A participação de vários profissionais (pedagógos, psicólogos, sociólogos, e todos os especialistas que se fizerem necessários) nos coletivos que desenham os currículos

faz com que se articulem no mesmo projeto vários aspetos de interdisciplinaridade, se atendam às mudanças sociais, as do contexto militar nos distintos níveis e, com elas, as suas repercussões pessoais e institucionais, onde se destacam questões de identidade e diferença (Lopes & Picado, 2010).

O caráter participativo do currículo de Oficiais das FAA implica ainda que, além da consideração dos vários profissionais e seu *background* que lhe imprimem um características de interdisciplinaridade, tão necessária em contextos militares, se tomem em consideração os saberes dos próprios alunos e se tome em consideração as suas opiniões para o processo de avaliação curricular. Tal consideração permitirá, que seja avaliado o desenho curricular, assim como as estratégias para o seu desenvolvimento, o que resultará em reformulações, adaptações e/ou inovações que poderão facilitar o trabalho de professores e, fundamentalmente, dos alunos, na apropriação das conhecimentos, hábitos e habilidades definidos.

A análise dos principais elementos relacionados com o carácter sistémico, flexível, integrador, aberto e participativo do currículo, se expõem a seguir, na tabela 1, relacionando indicadores essenciais e empíricos.

Indicadores essenciais	Indicadores empíricos
Carácter sistémico Expressa-se mediante o carácter inter-relacionado, coerente e de dependência recíproca dos componentes do currículo, onde se aperfeiçoa o desempenho profissional dos mesmos como nova qualidade.	1.Possibilita que se estabeleçam estruturalmente relações estáveis entre os componentes do currículo para alcançar os objetivos da profissão; 2.Facilita o desenvolvimento ascendente do desempenho profissional dos finalistas, dada a organização sequencial e lógica das atividades letivas e não letivas; 3.Viabiliza a funcionalidade do currículo mediante a coordenação e inter-relação das atividades.
Carácter flexível Expressa-se na possibilidade de assumir variações em correspondência com o cenário em que se desenvolve o PDE; orienta sobretudo que tipo de atividades há que trabalhar mais para aperfeiçoar o desempenho profissional do estudante, sem que se perda a essência do modelo.	1.Possibilita reorientar o processo para elevar os conhecimentos, habilidades e valores dos estudantes; 2.Permite inserir atividades não contempladas inicialmente; 3.Diversifica as formas de ensino a utilizar no processo de formação. 4.Estimula o trânsito sistemático nas atividades do currículo.
Carácter integrador Expressa-se na possibilidade que o currículo oferece de integrar a teoria e a prática, para a solução dos problemas da profissão militar, aproveitando as suas experiências em colaboração com os professores e colegas.	1.Permite integrar a teoria e a prática nas dimensões acadêmica, investigativa e laboral do PDE do estudante; 2.Desenvolve nos mesmos as habilidades, conhecimentos e valores necessários ao desempenho militar e profissional; 3.Possibilita a diversificação e integração de várias formas de organização do PDE, a priorização de métodos ativos e de formas de avaliação mais dinâmicas e integrais como a autoavaliação, a coavaliação e a avaliação grupal no PDE.
Carácter aberto Considera ao currículo do processo de educação de Oficiais um objeto não acabado, com possibilidades de aperfeiçoamento e transformação.	1.Permite o aperfeiçoamento e atualização do currículo. 2.Possibilita a análise, a reflexão e avaliação curricular do processo de educação dos estudantes.

Carácter participativo Como estratégia para o desenho curricular, mediante equipas multidisciplinares, que se nutrem de diferentes opiniões e experiências que enriquecem o currículo e, consequentemente, ao PDE.	1.Permite o trabalho colaborativo de equipas multidisciplinares; 2.Viabiliza que as equipas de trabalho recolham e reelaborem as opiniões e experiências de outros; 3.Diversifica os procedimentos e técnicas a empregar no desenho curricular e PDE dos Oficiais em causa; 4.Permite a atuação de educadores externos a IESM no processo educativo; 5.Possibilita a colaboração entre instituição escolar e outras (docentes ou não) de interesse ao PDE.

Tabela 1 - Relação de indicadores do currículo de educação de Oficiais

Fonte: elaboração do autor

Uma vez que vivemos num mundo dialético e em constantes mudanças por influências multifatoriais, não podemos acomodar-nos a formar um profissional sob uma conceção tradicionalista e descontextualizada. É imperioso buscar as melhores vias e fundamentos filosóficos, pedagógicos, psicológicos, sociológicos, técnicos e militares para um currículo que possibilite ao Oficial elevar os níveis de desempenho profissional.

É por isso que ao analisar a instituição educativa assim como o PDE é necessário reconhecer o currículo de uma forma ampla: analisar as interações que se estabelecem entre os seus componentes, as relações de interfuncionalidade, de condicionamento mútuo, as vivências e as interações que se dão entre aluno e professor.

CONCLUSÃO

A consideração da literatura revista permitiu refletir sobre o papel central de identidade e poder do currículo para a formação de identidades culturais nacionais, locais e profissionais. Ele não constitui um espaço nulo de interesses, nem de interações esponâneas, mas intencionais e objetivas. Assim, assume um papel relevante na construção das novas gerações de Oficiais, com a responsabilidade de liderar os destinos das FAA. Outrossim, dado o seu papel central, urge a necessidade de se avaliar o currículo do processo de educação de Oficiais das FAA, nas várias armas, serviços, especialidades e classes, perspetivando que os estudantes elevem os níveis de seu desempenho profissional, atendendo às exigencias do mundo moderno, em sua complexidade e transformações cada vez mais aceleradas.

À educação militar deste quadros colocam-se hoje vários desafios, que exigem aos educandos competências transversais e específicas para a liderança de sí próprios, dos seus liderados e das missões que lhes forem atribuidas, em qualquer cenário. De sorte que os currículos para a sua formação devem se caraterizar pela sistematicidade, integralidade, flexibilidade, paticipação e abertura ao novo, visando elevar os níveis de desempenho profissional dos mesmos.

O fato do ensino superior militar ser uma realidade muito recente no caso das

FAA, coloca-lhe vários desafios, que se constituem, simultaneamente, em embaraços e oportunidades para se desenvolver, superar e afirmar.

REFERÊNCIAS

ADDINE, Fátima. Diseño Curricular. **Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño**. 2000

CARDOSO, Ermelinda Monteiro Silva. **Desenvolvimento curricular**. Benguela. Edições KAT. 2008

CIP. Manual de Pedagogia Militar Cubana. 2ª Parte. **Academia das FAR "Máximo Gómez"**. 2005

CEPES (2003). Currículo y formación de profesionales. p. 15.

CUNHA, José da Costa. A formação de formadores e a qualidade do ensino nas Forças Armadas Angolanas. Lisboa. **IESM.** 2014 http://hdl.handle.net/10400.26/10092

Declaração universal dos direitos do homem (1948). Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro.

GARATEIX, Martín. **Uma estratégia pedagógica para a superação permanente dos chefes de unidades de estudo, dirigida a elevar a qualidade do labor educativo no ITM "José Martí"", orden "Antonio Maceo"**. 325 folhas. Academia de las FAR Máximo Goméz. 2009

KANT, E. **Sobre a Pedagogia**. 1996

LOPES, Albino. & Picado, Luís. **Conceção e gestão da formação profissional contínua. Da qualidade individual à aprendizagem organizacional**. Edições Pedago, Lda. 2010

MALTA, Shirley Cristina Lacerda. Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão e mudança**. Espaço do currículo**, v.6, n.2, p.340-354. 2013. https://doi.org/10.15687/rec.v6i2.3732

MUIREQUETULE, Victor. **Ensino superior militar e desenvolvimento de competências de comando e liderança**. 2017. 275 folhas. Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, 2017. http://hdl.handle.net/10400.14/24229

NÓVOA, António. Em busca da Liberdade nas universidades: Para que serve a investigação em Educação? **Revista Lusófona de Educação.** Lisboa. Nº 28, 11–21. 2014 https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4936

PACHECO, J. A. **Currículo: teoria e práxis**. Porto. Porto Editora Lda. 2001.

REPÚBLICA DE ANGOLA (2012). **Plano Nacional de Formação de Quadros** (2013-2020)

REPÚBLICA DE ANGOLA. **Constituição da República de Angola**. Imprensa Nacional. Luanda. 2010, de 5 de Fevereiro https://jurisprudencia.tribunalconstitucional.ao/wp-content/uploads/2020/07/Constitui%C3%A7%C3%A3o-da-Republica-de-Angola.pdf

REPÚBLICA DE ANGOLA. Decreto-Lei N.º 26/11 de 23 de Fevereiro, **Regulamento sobre a elaboração de processo para a criação de Cursos de Graduação nas Instituições de Ensino Superior**. Diário da República: I Série, N.º 36. Luanda, 2011.

REPÚBLICA DE ANGOLA. Decreto-Lei N.º 27/11, de 23 de Fevereiro, **Sobre a criação de Instituições de Ensino Superior**. Diário da República: I Série, N.º 36. Luanda, 2011.

REPÚBLICA DE ANGOLA. Decreto-Lei N.º 90/09 de 15 de Dezembro, **Normas gerais reguladoras do subsistema de ensino superior**. Diário da República: I Série, N.º 36. Luanda, 2009.

REPÚBLICA DE ANGOLA. Lei Nº 13/01, de 7 de outubro, **Lei de bases do sistema educativo da República de Angola**. Imprensa Nacional. Luanda, 2001

REPÚBLICA DE ANGOLA. Lei Nº 2/93, de 26 de Março, **Lei de Defesa Nacional e das Forças Armadas Angolanas**. Imprensa Nacional. Luanda, 1993;

ROLDÃO, Maria Céu. **Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As questões dos professores**. Editorial Presença. 2ª.ed.. 2003

ROUCO, José Carlos Dias. **Modelo de gestão de desenvolvimento de competências de liderança em contexto militar**. 2012. 612 folhas. Universidade Lusíadas, Lisboa, 2012 http://repositorio.ulusiada.pt/handle/11067/136

CAPÍTULO 15

COGNIÇÃO, PERCEPÇÃO MUSICAL NA POPULAÇÃO IDOSA PRATICANTE DE CANTO CORAL – UMA REVISÃO DE ESCOPO

Data de aceite: 02/05/2023

Liliane Martins Furtado Oliveira Lehtonen Souza
http://lattes.cnpq.br/9270720295606021

Renata Faleiro Lopes
http://lattes.cnpq.br/5108830728623771

Crismarie Casper Hackenberg
http://lattes.cnpq.br/9391321046759939

Valdomiro de Oliveira
http://lattes.cnpq.br/6294139982602854

Gislaine Cristina Vagetti
http://lattes.cnpq.br/8495637038816664

RESUMO: É de suma importância estudar e desenvolver meios para que a pessoa idosa possa se manter saudável. O objetivo desse estudo é categorizar e enumerar os estudos encontrados na literatura sobre os temas de percepção musical e cognição no canto coral de idosos, para podermos ter um panorama nesse momento sobre o que tem sido discutido e publicado por outros pesquisadores. Para tanto utilizou-se da metodologia do JBI para *scoping reviews*, com pesquisa nas seguintes bases de dados obtidos via CAFE : SCIELO, WEB of SCIENCE, SCOPUS, Medline/ Pub Med, BVS/ LILACs, periódicos CAPES a partir de 2011, considerando os descritores “Percepção musical”, *“musical perception”, “percepción musical*”; memória, *memory, cognition, cognición;* “canto coral”, *singing, sing, choir*; Idoso , *elderly, “old aged”, “older People”, ageing, anciano*, palavras alternativas: *enveiecimiento, edad avanzada* , fazendo uso dos boleanos AND e OR: nas linguas português, inglês e espanhol**. Resultados:** a busca identificou um total de 45 artigos com os descritores citados, sendo 14 desses artigos selecionados para a leitura na integra. Os artigos encontrados apresentaram em sua grande maioria resultados com percepção musical e cognição voltados a implante coclear na área de saúde. Na área da educação a percepção musical aparece como disciplina a ser cursada por adultos jovens, e com idosos e percepção musical, pudemos encontrar até o momento apenas 1 artigo sem associa-lo ao canto coral. Considerações finais: podemos verificar até o presente momento que relacionar percepção musical, educação e idoso são poucos os estudos feitos e um campo a ser estudado.

PALAVRAS-CHAVE: Percepção musical; cognição; educação; idoso.

ABSTRACT: It is extremely important to study and develop ways for the elderly to stay healthy. The objective of this study is to categorize and list the studies found in the literature on the themes of musical perception and cognition in choral singing by the elderly, so that we can have an overview at that time of what has been discussed and published by other researchers. For that, the JBI methodology was used for scoping reviews, with research in the following databases obtained via CAFE: SCIELO, WEB of SCIENCE, SCOPUS, Medline/Pub Med, BVS/LILACs, CAPES journals from 2011, considering the descriptors "Musical perception", "musical perception", "musical perception"; memory, memory, cognition, cognition; "choral song", singing, sing, choir; Idoso, elderly, "old aged", "older People", ageing, elderly, alternative words: enveiecimiento, edad avanzada, using the Booleans AND and OR: in Portuguese, English and Spanish. Results: the search identified a total of 45 articles with the aforementioned descriptors, with 14 of these articles selected for full reading. The articles found mostly presented results with musical perception and cognition aimed at cochlear implants in the health area. In the area of education, musical perception appears as a subject to be studied by young adults, and with the elderly and musical perception, we could find so far only 1 article without associating it with choral singing. Final considerations: we can verify until the present moment that relating musical perception, education and the elderly are few studies done and a field to be studied.
KEYWORDS: musical perception; cognition; education; elderly.

RESUMEN: Es extremadamente importante estudiar y desarrollar formas para que las personas mayores se mantengan saludables. El objetivo de este estudio es categorizar y enumerar los estudios encontrados en la literatura sobre los temas de percepción y cognición musical en el canto coral de ancianos, de manera que podamos tener un panorama en ese momento de lo discutido y publicado por otros investigadores Para ello, se utilizó la metodología JBI para scoping reviews, con pesquisa en las siguientes bases de datos obtenidas vía CAFE: SCIELO, WEB of SCIENCE, SCOPUS, Medline/Pub Med, BVS/LILACs, revistas CAPES desde 2011, considerando los descriptores "Percepción musical ", "percepción musical", "percepción musical"; memoria, memoria, cognición, cognición; "canto coral", cantar, cantar, coro; Idoso, senior, "oldaged", "older People", envejecimiento, senior, palabras alternativas: enveiecimiento, edad avanzada, utilizando los booleanos AND y OR: en portugués, inglés y español. Resultados: la búsqueda identificó un total de 45 artículos con los descriptores mencionados, siendo 14 de estos artículos seleccionados para lectura completa. Los artículos encontrados en su mayoría presentaron resultados con percepción y cognición musical dirigidos a los implantes cocleares en el área de la salud. En el área de la educación, la percepción musical aparece como un tema a ser estudiado por los adultos jóvenes, y con los adultos mayores y la percepción musical, pudimos encontrar hasta el momento solo 1 artículo sin asociarlo al canto coral. Consideraciones finales: podemos comprobar hasta el momento actual que relacionar percepción musical, educación y personas mayores son pocos estudios realizados y un campo por estudiar.
KEYWORDS: percepción musical; cognición; educación; anciano.

INTRODUÇÃO

Entende-se como pessoa idosa indivíduos com idade biológica a partir dos 60 anos de idade. Segundo a Organização Mundial da Saúde, em 2015 foram contabilizados 900 milhões de idosos no mundo, a previsão para 2050 é que esse número aumente para 2 bilhões em todo o mundo(WHO, 2020). A condição de pessoa idosa é um acontecimento que chega para todos e estudar essa condição auxilia em novas formas de propor processos de manutenção a condição da cognição desses indivíduos.

Com avanço da idade a proporção de idosos que apresentam comprometimento na capacidade funcional aumenta. A atividade ou estar ativo no envelhecimento aborda diversas áreas, como a mental, social, emocional. Uma ferramenta indicada nos estudos para auxiliar na redução dos efeitos do envelhecimento é a música (PIVETA; THIBES, 2017).

O canto organiza o trabalho, dá tensão a vazão angustiante. Pelo menos era dessa forma que muitos quilombolas pensavam ao entoar cantos trazidos das suas origens ao terem que praticar trabalho escravo em terras brasileiras. O canto coletivo surge como o mais forte instrumento na luta pela existência. Foi por meio dessa possibilidade de superar maiores desafios, superar medos, e paixões que arte teve seu papel em quanto música na superação de desafios, trazendo equilíbrio as emoções de quem dela se apropriava. Existe descrito na literatura diferentes vivências musicais descrevendo o momento. Muitas desses trechos musicais hoje ficam guardados nas nossas memórias, passando a fazer parte da nossa história musical. A exemplo disso quem não se lembra ao tocar a música TEMA da Vitória das manhãs de domingo, com corridas de formula-1, onde o piloto brasileiro Ayrton Senna era o principal protagonista. A mistura de emoções vivida por um contexto social, estava fixada em um objeto externo e que se tornou um ícone na sociedade brasileira (BARBOSA,2019).

Trabalhar os elementos da linguagem musical a fim de compreender a estrutura da obra, a forma musical, parte de uma reação estética, o que nas relações humanas de ensino e aprendizagem da educação musical acontece ao abordar músicas de forma a transformar sentimentos comuns em catarse. A música pode levar a reflexão, ressignificação, nos leva a transformação da realidade, a ação. Na terceira idade a educação musical proporciona uma vivência a onde cada um pode passar a sentir o que já não sentia mais, passar a entender o que já não se podia mais, e a desenvolver aquilo que parecia adormecido. A música nos motiva, age sobre todos nós ampliando potencialidades recalcadas. A música por si só não faz nada, mas o uso que fazemos dela é o que nos move a novos patamares.

A música está presente em momentos muito importantes da civilização e quase sempre em ritos de passagem, como nascimentos, casamentos, funerais. A expressão em cada momento desses é diferente. Por vezes só tocada, outras vezes celebrada com dança, por vezes cantada. A música trabalhada no canto coral em idosos é um meio de

resgatar lembranças ligadas a ela, a expressar ideias, sentimentos e emoções, ampliar conhecimento e promover catarse (BARBOSA, 2019).

O aprendizado é uma coisa importante em todas as idades, inclusive nos idosos. Na área da educação musical, os pesquisadores têm considerado a presença do indivíduo idoso nos mais variados ambientes de ensino e aprendizagem musical como um dos novos desafios pedagógico-musicais do século XXI (RODRIGUES, 2013). A inserção dessas pessoas nesse tipo de atividade demonstra que, aos poucos, o idoso tem buscado seu espaço, exigindo dos professores de música um novo olhar sobre esse público, uma formação diferenciada e o desenvolvimento de novos saberes para atendê-lo (RODRIGUES, 2013). Promover um espaço para o idoso ampliar sua percepção musical através do canto é algo ainda em desenvolvimento.

Essa pesquisa tem como objetivo categorizar e enumerar os estudos encontrados na literatura sobre os temas de percepção musical e cognição no canto coral de idosos, bem como: aplicar os fatores de inclusão e exclusão nos artigos encontrados, avaliar o título e o resumo dos estudos encontrados, avaliar qualidade dos estudos encontrados usando como padrão Prisma – JBI, elaborar um arquivo com os principais dados obtidos e os classificar, identificar lacunas que possam aparecer em pesquisas já existentes.

METODOLOGIA

Este é um estudo de *Scoping Review*, conforme o método de revisão proposto pelo padrão PRISMA - SCR (TRICCO, *et al.*, 2018) do Instituto Joanna Briggs (E. AROMATARIS, Z. MUNN, 2020). Este método permite identificar os tipos de evidências disponíveis em um determinado campo ou identificar as principais características ou fatores relacionados a um conceito. Para construção da pergunta de pesquisa, utilizou-se a estratégia *Population, Concept* e *Context* (PCC) para uma *scoping review*. Foram definidos: P – percepção musical e cognição; C - Idosos C – Áreas de estudo: Saúde, Educação. Com base nessas definições foram estabelecidas as perguntas norteadoras: Quais e quantos artigos apresentam estudos, categorizados em educação sobre a percepção musical e/ou cognição em idosos que participam de canto coral? Quais metodologias são apresentadas nesses artigos?

A revisão de Escopo foi realizada na literatura encontrada, com base na metodologia JBI (AROMATARIS e MUNN, 2021) e do Prisma-scr (TRICCO, *et al.*, 2018). O conteúdo foi focado na pessoa idosa, essa descrita pela OMS (Organização Mundial de Saúde) como indivíduo que possua 60 anos ou mais. Foram verificados estudos publicados em português, inglês, espanhol publicados nesses últimos 10 anos.

Para que a busca ocorre-se de forma sistemática, foram eleitas as bases de dados indexadas: SCIELO, WEB of SCIENCE, SCOPUS, Medline/ Pub Med, BVS/ LILACs, periódicos CAPES, considerando os descritores pesquisados nas ferramentas Mesh e Decs padronizando os termos para facilitar a busca em: “Percepção musical”; “memória,

cognition”; “canto coral”; Idoso, palavras alternativas: enveiecimiento, edad avanzada, personas mayors, usando os boleanos AND e OR nas linguas português, inglês e espanhol.

Para critério de inclusão, foram considerados estudos artigos em periódicos, publicação entre 2011 e 2021, artigos revisados por pares. Foram excluídos os estudos anteriores a 2011, com duplicidade em diferentes bases, estudo referente a pratica instrumental. Não foram incluídos teses, dissertações, monografias e literatura cinzenta, pois a inclusão destes estudos nos levaria a uma revisão integrativa. Porém devido a ausência do aparecimento da palavra idoso junto a palavra percepção musical, e idoso na parte amostral dos estudos encontrados optou-se por não restringir os estudos, levando em consideração a palavra percepção musical como um dos focos nos estudos. Muitos dos estudos achados quando lidos no resumo e posteriormente na integra, não colocavam o idoso no centro do estudo da percepção musical, muito menos idoso e canto, sendo apontada em sua maioria como teste para crianças, adultos jovens, músicos - não músicos e pessoas com implante coclear.

ASPECTOS ÉTICOS

Este estudo seguiu as orientações do padrão de revisão PRISMA - SCR (TRICCO, *et al*., 2018) e do JBI (AROMATARIS e MUNN, 2021) que estabelecem as boas práticas e informações para autores sobre os procedimentos em *scoping reviews.* Seu protocolo foi registrado na base científica Open Science Framework (OSF) sob o número _________________(Souza, Lopes, Hackenberg, Oliveira & Vagetti, 2021).

RESULTADOS

No levantamento feito nas bases de dados foram selecionados 1779 artigos completos. Em um segundo momento foram avaliados por pares os títulos de 652 títulos, levando em consideração os critérios de inclusão e exclusão. Desses artigos selecionados pelos títulos foram separados para leitura dos resumos 52 artigos. Por meio da leitura na integra desses 52 artigos, pudemos ver que apenas 1 artigo (CUENCA-AMIGO, MACARENA AND ALBAINA HERNANDEZ, 2018) menciona pessoas idosas os relacionando a percepção musical e nenhum artigo relaciona idoso e canto coral. Para esse estudo entre tanto pensamos em descrever os resultados obtidos em 14 artigos separados em duas áreas, a percepção musical e cognição.

Usando todos os descritores juntos em um strig inicial pudemos observar que tivemos somente dois títulos na base de dados WEB of SCIENCE e mesmo assim não estavam relacionados ao idoso e sim a crianças (tabela 1). Podemos constatar que o ensaio sobre o tema a ser estudado é algo pouco explorado até o momento. Dessa forma separamos os descritores em blocos para uma busca mais detalhada.

Base de Dados	N. títulos	Publicação de 2011 a 2021 (artigos)	Artigos
Periódicos Capes			
SCIELO			
WEB of SCIENCE	2	2	2
SCOPUS			
Medline/ PubMed			
BVS/ LILACS			

Tabela 1 – descritor: (“Percepção musical” OR “musical perception” OR “percepción musical”) AND (memória OR memory OR cognition OR cognición) AND (“canto coral” OR singing OR sing OR choir) AND (Idoso OR elderly OR “old aged” OR “older People” OR ageing OR anciano).

RESULTADOS DE UMA BUSCA PRÉVIA DIA 07/06/2021

Os descritores também foram testados e combinados como mostrados na: Tabela 1. (“Percepção musical” OR “musical perception” OR “percepción musical”) AND (memória OR memory OR cognition OR cognición) AND (“canto coral” OR singing OR sing OR choir) AND (Idoso OR elderly OR “old aged” OR “older People” OR ageing OR anciano); Tabela 2. (“Percepção musical” OR “musical perception” OR “percepción musical”); Tabela 3. (“Percepção musical” OR “musical perception” OR “percepción musical”) AND (memória OR memory OR cognition OR cognición); Tabela 4. (“Percepção musical” OR “musical perception” OR “percepción musical”) AND (“canto coral” OR singing OR sing OR choir); Tabela 5. (“Percepção musical” OR “musical perception” OR “percepción musical”) AND (Idoso OR elderly OR “old aged” OR “older People” OR ageing OR anciano.

Base de Dados	N. títulos	Artigos	Publicação de 2011 a 2021 (artigos)
Periódicos Capes	1061	907	558
SCIELO	61	56	41
WEB of SCIENCE	190	137	78
SCOPUS	13	11	8
Medline/ PubMed	87	87	50
BVS / LILACS	75	72	46

Tabela 2 – descritor: (“Percepção musical” OR “musical perception” OR “percepción musical”)

Base de Dados	N. títulos	Artigos	Publicação de 2011 a 2021 (artigos)
Periódicos Capes	590	540	320
SCIELO	9	8	8
WEB of SCIENCE	44	33	24
SCOPUS	2	2	2
Medline/ PubMed	31	31	24
BVS/ LILACS	15	13	11

Tabela 3 – descritor: (“Percepção musical” OR “musical perception” OR “percepción musical”) AND (memória OR memory OR cognition OR cognición)

Base de Dados	N. títulos	Artigos	Publicação de 2011 a 2021 (artigos)
Periódicos Capes	394	359	182
SCIELO	3	3	2
WEB of SCIENCE	18	16	9
SCOPUS	0	0	0
Medline/ PubMed	9	9	7
BVS/ LILACS	6	6	3

Tabela 4 – descritor: (“Percepção musical” OR “musical perception” OR “percepción musical”) AND (“canto coral” OR singing OR sing OR choir).

Base de Dados	N. títulos	Artigos	Publicação de 2011 a 2021 (artigos)
Periódicos Capes	92	81	58
SCIELO	12	12	10
WEB of SCIENCE	23	18	13
SCOPUS	0	0	0
Medline/ PubMed	31	31	15
BVS/ LILACS	34	34	22

Tabela 5 – descritor: (“Percepção musical” OR “musical perception” OR “percepción musical”) AND (Idoso OR elderly OR “old aged” OR “older People” OR ageing OR anciano)

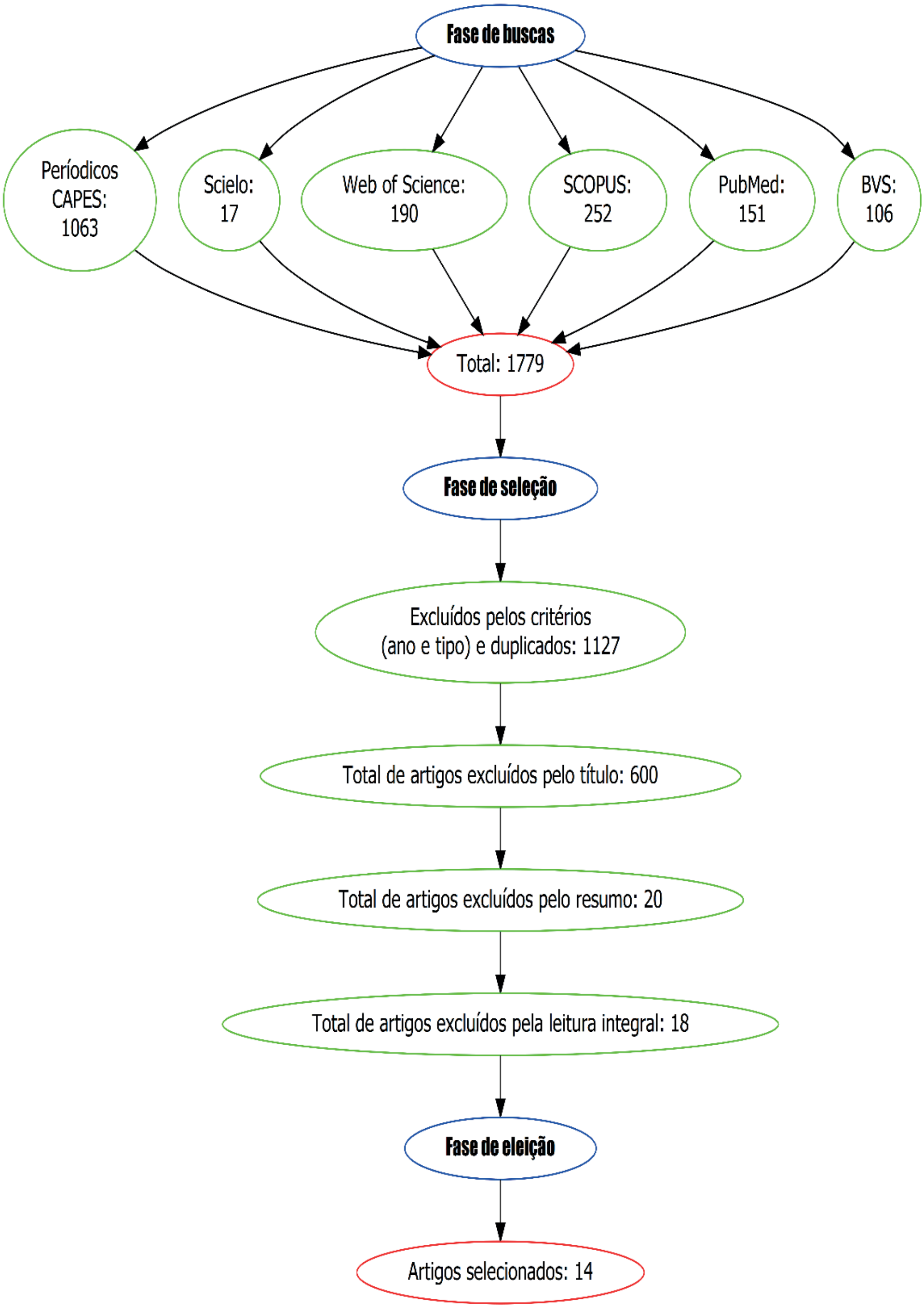


Figura 1. Fluxograma das etapas da seleção dos artigos.

A pesquisa analisou 45 artigos dos quais foram selecionados 14 para compor essa pesquisa e organizados por ano de publicação abordando as áreas de estudo em cognição,

educação musical; percepção musical, idoso e nenhum estudo nesta revisão de escopo abordando idoso e canto coral (Tabela 6).

Autor	Data	Título	Amostra	Objetivo
(DURET *et al.*, 2021) Duret, S.; Bigand, E.; Guigou, C.; Marty, N.; Lalitte, P.; Grayeli, A. B.	2021	Participation of acoustic and electric hearning in perceiving musical sounds	19 pacientes adultos com implantes coclear a seis meses e 21 adultos auditivos normais para estudo cruzado.	Avaliar a percepção musical e sua relação com a qualidade de vida em pacientes com estimulação auditória bimodal binaural.
(PESEK *et al.*, 2020) Pesek, M; Medvešek, S.; Podlesek, A.; Tkalc, M.; Marolt, M.	2020	Comparison of Human and Computational Melody Prediction Through Familarity and Expertise	Adultos – Eslovenios - Eslovákia	Verificar como a experiência musical influencia o reconhecimento de melodia nos humanos.
(DE SOUSA; MICHELETTO, 2020) Sousa, V. P.; Michelleto, N.	2020	Equivalência e recombinação com símbolos musicais: manipulando altura e duração	Adultos com idade de 18 a 32 anos – sendo 6 mulheres e 2 homens – São Paulo - Brasil	Verificar o efeito do ensino de notas musicais, símbolos musicais, com a manipulação de propriedades auditivas e de estímulos visuais, equivalente ao desenvolvimento de leitura recombinada.
(XU *et al.*, 2020) Xu, Z.; Yuan,B.; Zhernovnykova, O.; Zelenska, L.,	2020	A comparative analysis of phisiological anda functional effectiveness of speech and musc perception among musicians and non-musicians.	Músicos e não músicos da província da China sendo 235 alunos com idade de 20-21 anos - China	Verificar a percepção musical - ritmo, relacionado a fala.
(BRADLEY, 2018) Bradley,Evan D.	2018	Comparison of Stimulus Variability in Lexical Tone and Melody Perception	Falantes de língua tonal e músicos na Pensilvânia - EUA	Verificar efeitos da variabilidade de estímulos no tom lexical e tarefas de intervalo musical relacionados a melodia ouvida.
(CUENCA-AMIGO, MACARENA AND ALBAINA HERNANDEZ, 2018) Cuenca-Amigo, M.; Hernandez, M.A.	2018	Impacto f musical training as a leisure activity on listening levels	Idosos inscritos no programa de Universitarios para pessoas mais velhas, com idadesde 50-75 anos ou mais, sendo 41% homens e 59% mulheres – Bilbao-Espanha	Analisar a intervenção educativa por meio de um programa de treinamento musical como atividade de lazer em idosos e seus impactos.
(FREIRE, 2018) Freire, R.D.	2018	Análise de atividades de percepção musical de acordo com a amatriz de processos preceptivos (MPP)	Alunos universitários da disciplina de percepção musical da Universidade de Brasília - Brasil	Verificar a teoria de Edwin Gordon sobre audição em 36 atividades de percepção musical de acordo com a matriz de processos perceptivos e a diversidade de meios de cognição.

(FISCHER, 2017) Fischer, C.	2017	Percepção musical e vocal: problemas e reflexões	Alunos da disciplina de música – São Paulo- Brasil	Destacar algumas das dificuldades encontradas no aprendizado da disciplina de música em sala de aula.
(HARRIS; VAN KRANENBURG; DE JONG, 2016) Harris,R.; Kranenburg, P.van; Jong, Bauke M. de.	2016	Behavioral quantification of audiomotor transformations in imprivising and score-dependent musicians	Músicos profissionais clássicos e músicos profissionais improvisadores – Amesterdam - Holanda	Investigar características de desempenho na réplica musical com base apenas na percepção auditiva.
(KUNERT; WILLEMS; HAGOORT, 2016) Kunert, R; Willens, R. M.; Hagoort, P.	2016	Na independente psychometric evaluation of the PROMs mensure of music perception skills	A amostra completa é de 161 holandeses senso : 37 homens com idade de 18 a 64 anos, sendo 39% não músicos , 7% músicos amadores e 14% canhoto - Holanda	Verificar se o teste de Avaliação psicométrica independente das habilidades de percepção musical exibe boa validade discriminante com a memória de trabalho e associação com treino musical.
(FREY *et al.*, 2014) Frey,A.; Hautibois, X; Bootz, P.; Tijus, C.	2014	Na experimental validations of Temporal Semiotic Units and parameterized time motifs	Músicos e não músicos, pesquisadores do Laboratório de Música e Informática de Marseille - Itália	Validação do modelo de Motivos Tempo Parametrizados (PTMs) por meio de categorização.
(POSEDEL *et al.*, 2012) Posedel, J.; Emery, L.; Souza, B.; Fountain, C.	2012	Pitch perception, working memory, and second-language phonological production.	Adultos estudantes da língua espanhol com idade compreendendo de 18-23 anos - EUA	Examinar se a memória de trabalho e/ou habilidade de percepção rítmica são possíveis mediadores do efeito do treinamento musical na produção fonológica da segunda língua.
(DAYNES, 2011) Daynes, H.	2011	Listerner´s perceptual and emotional responses to tonal and atonal music	Músicos e não músicos ao todo 19 pessoas – Londres-Inglaterrra	Investigar os efeitos da familiariedade nas respostas dos ouvintes a música tona e atonal, após audição de músicas de Clementi, Schoenberg e Berio durante duas semanas.
(HENNIG *et al.*, 2011) Hennig, H.; Fleischmann, R.; Fredebohm, A.; Hagmayer, Y.; Nagler, J.; Witt, A.; Theis, F. J.; Geisel, T.	2011	The nature and perception of fluctuatons in human musical rhythms.	Adultos com idade média de 25 anos. - Alemanha	Avaliar com teste a experiência musical do músico profissional e do músico amador participantes de coral após ouvir samplers pré gravados.

Tabela 6 – Artigos selecionados para leitura na integra, organizados por ano de publicação.

Todos os estudos encontrados estavam disponíveis na base de dados Periódicos Capes. Alguns artigos também apareceram repetidos em outras bases de dados e nesse

caso, foram subtraídos.

Os artigos separados para este estudo abordam os seguintes assuntos:

a) *Educação Musical* (CUENCA-AMIGO, MACARENA AND ALBAINA HERNANDEZ, 2018; DE SOUSA; MICHELETTO, 2020);

b) Cognição (CUENCA-AMIGO, MACARENA AND ALBAINA HERNANDEZ, 2018; DE SOUSA; MICHELETTO, 2020; FREIRE, 2018; KUNERT; WILLEMS; HAGOORT, 2016; POSEDEL *et al.*, 2012; XU *et al.*, 2020);

c) Percepção Musical (CUENCA-AMIGO, MACARENA AND ALBAINA HERNANDEZ, 2018; DURET *et al.*, 2021; FISCHER, 2017; FREIRE, 2018; FREY *et al.*, 2014; HENNIG *et al.*, 2011; KUNERT; WILLEMS; HAGOORT, 2016); *c.1) Percepção rítmica* (POSEDEL *et al.*, 2012; XU *et al.*, 2020); *c.2) Percepção Melódica* (BRADLEY, 2018; DAYNES, 2011; HARRIS; VAN KRANENBURG; DE JONG, 2016; PESEK *et al.*, 2020);

d) Idoso (CUENCA-AMIGO, MACARENA AND ALBAINA HERNANDEZ, 2018).

Com relação ao objetivo de verificar quais e quantos artigos apresentam estudos, categorizados em áreas da saúde e educação sobre a percepção musical e/ou cognição em idosos praticantes de canto coral, não foram encontrados. Por isso vemos aqui uma possível lacuna no que diz respeito a estudo da pessoa idosa. Até o momento não consta estudos que relacione a pessoa idosa, com percepção musical e canto coral, nessas bases de dados descritas. No em tanto os artigos mostraram resultados sobre percepção musical, o que também pode ser discutido, por estar inserido no objeto de pesquisa.

DISCUSSÃO

Ao fazer esse levantamento pontuamos alguns dos artigos achados para uma discussão em três áreas: Educação Musical. Percepção Musical, Idoso.

a) Educação/ Educação Musical

Antes de iniciar qualquer aprendizagem musical deve ser iniciada a preparação e a sensibilização do indivíduo para que ele possa ser inserido na introdução à linguagem musical.

Segundo Sousa (2020), o uso de cartelas com figuras e notas musicais no ensino da música (como é feito no ensino de leitura de palavras para crianças), associando a leitura recombinada com estímulos visuais, pode ser um meio produtivo no desenvolvimento e aprendizagem do adulto. Esse estudo mostra que estímulos visuais associados aos auditivos, são facilmente assimilados.

O bom desenvolvimento da capacidade de desenvolvimento musical da pessoa idosa exige adequação as respostas propostas na educação a ser desenvolvida. Prática e compressão musical baseadas em músicas já conhecidas auxiliam no processo, além do preparo do educador e sua sensibilização para trabalhar com essa clientela (LUZ, 2006).

b) Cognição

Segundo Santos; Rossetti; Ortega (2006) fatores ambientais são determinantes para o declínio da cognição; e que alguns aspectos da inteligência podem permanecer intactos ao longo de toda a vida, desde que mantidas, estimuladas.

O âmbito da educabilidade cognitiva ou intervenção cognitiva não tem sido exceção, na medida em que tem constituído um campo privilegiado de experimentação e aplicação explícita de modelos da cognição originados por essas teorias e materializados em programas que procuram explicitamente promover as capacidades cognitivas dos sujeitos, para além dos conteúdos curriculares tradicionais. Nessa medida, modelos como o do processamento da informação, emergente da psicologia cognitiva, ou o do desenvolvimento psicológico, de Piaget, ou ainda o modelo sócio-histórico, de Vigotsky, no campo da psicologia do desenvolvimento, têm servido de base para a criação de propostas de intervenção cognitiva de distinta índole e com diferente alcance que se vêm disseminando desde meados do século passado até a atualidade em vários países e em diversos contextos educativos (GONÇALVES, 2010).

Posedel (2012) nos mostra em seu estudo que a memória de trabalho e a habilidade de percepção do tom sejam melhoradas como resultado do treinamento musical, e que o treino musical constante, facilita a produção da linguagem.

Xu (2020)the effectiveness of speech and music perception among musicians and non-musicians. The study was conducted in 2018 in Ningbo University in Zhejiang Province (China encontrou em seu estudo maior qualidade no processamento da fala de músicos com maior desempenho na percepção musical. Consequentemente a educação musical oferece grande ajuda na melhora das habilidades linguísticas como a leitura e a fala, uma vez que as redes cerebrais funcionam com maior precisão quando associadas a estimulos musicais.

Segundo esse autor, quando se trata de reabilitação de pacientes com lesões de certas áreas do cérebro, aulas de música e sessões de musicoterapia de forma regular podem auxiliar em novas conexões cerebrais. Um possível resultado é uma restauração gradual das funções mentais superiores, com a formação de conexões interfuncionais entre os hemisférios cerebrais e compensação pela disfunção de áreas danificadas. Os resultados obtidos podem ser importantes para a terapia de reabilitação. Ainda segundo Xu (2020)the effectiveness of speech and music perception among musicians and non-musicians. The study was conducted in 2018 in Ningbo University in Zhejiang Province (China a conexão entre a fala e a habilidade musical facilita a reabilitação. É uma evidência de melhora da memória verbal em pacientes com aulas regulares de música.

Também Kunert (2016) testou a habilidade musical em 161 holandeses, sendo 37 deles homens, com idade entre 18 e 64 anos, verificando que a habilidade musical perceptual auxilia na memoria de trabalho medida pelo Perfil de Habilidades de Percepção Musical (PROMS), usado por pesquisadores de cognição musical.

Outro estudo (FREIRE, 2018), mostra o uso de parâmetros cognitivos para analisar tarefas de percepção musical mediante aos tipos de audição e sua familiaridade.

Pensando na importância da educação musical e do desenvolvimento da percepção musical com a pessoa idosa, podemos refletir nos possíveis desdobramentos quanto a plasticidade cerebral, o desenvolvimento vocal, as relações que se estabelecerão, a manutenção de processos cognitivos como a percepção, atenção, memória e a sociabilização do idoso.

c) Percepção Musical

Cuenca- Amigo (2018) nos mostra em seu estudo uma intervenção educacional em grupo através do programa de lazer e treino musical, de impacto significativo nos níveis de audição sensorial, afetiva e analítica em idosos com e sem estudos musicais. O maior impacto de resposta musical ocorre aos idoso não alfabetizados musicalmente, e o idoso educado musicalmente maior enriquecimento ao conhecimento já adquirido por meio da escuta e não diretamente com o ensino por parte do educador.

A escuta musical é individual e ensinar uma pessoa a melhorar a sua percepção, requer o uso de técnicas e abordagens diferentes as adequando ao público alvo. Quando o ensino passa a ser de forma descontraída, mas organizada, o indivíduo aprende com maior facilidade. Os protocolos disponíveis devem ser humanizados e usados apenas como um roteiro (FISCHER, 2017).

Segundo Pesek (2020) “processos cognitivos que ocorrem na percepção musical também são empregados na percepção da linguagem”. Frases musicais percebidas podem ser interpretadas pelo cérebro semelhante a observação de inconsistências sintáticas na área de Broca. O mecanismo de percepção de frases ocorre tanto no domínio musical como da linguagem de forma universal. Quando o ouvinte não conhece o trecho musical a ser percebido devido a cultura diferente, a adaptação ao novo estilo acontece de forma rápida. Quando ouvimos música aprendemos estilos, estruturas e instrumentos com timbres diferentes ampliando assim nosso reconhecimento de padrões.

d) Idoso

Cuenca- Amigo (2018) nos mostra que é possível o ensino da educação musical para a pessoa idosa dentro de centros de educação voltados a esse público, como nas Universidades para a terceira idade. Segundo esse autor, a educação musical é importante como auxílio no processo de envelhecimento ativo e satisfatório. Também, mostra que o estudo da música pode acontecer como forma de identificação sonora, fazendo conexões de parâmetros musicais, musicalidade, com cognição e memória. Como também auxilia no trabalho dos afetos e interações sociais, da escuta do outro e de si mesmo, como forma de expressão das tensões psíquicas a partir de estados das catarses emocionais. De qualquer forma, a ampliação do conhecimento musical, seja ele superficial ou mais profundo, nos ajuda a entender a nossa percepção, nos conduzindo a vivenciar a música que nos rodeia de uma maneira mais plena.

CONCLUSÃO

Esse estudo nos mostra quão ainda é pequena a produção de artigos referente a idoso, percepção musical, cognição e canto coral na educação musical. No que diz respeito ao tema idoso e percepção musical, pelo que podemos averiguar ainda é algo pouco explorado. Apenas um artigo revisado por pares foi encontrado (CUENCA-AMIGO, MACARENA and ABAINA HERNANDEZ, 2018). Esse artigo teve como objetivo analisar se a intervenção educacional através de um programa de lazer de treino musical teria um impacto significativo nos níveis de audição sensorial, afetiva e analítica em idosos com e sem estudos musicais prévios, e não abordou especificamente o desenvolvimento na educação da percepção musical do idosos através do canto coral e seus desdobramentos na cognição. Sabe-se no em tanto que em outras publicações como dissertações, teses e revistas especializadas em educação musical como a ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical) é possível encontrar artigos referente a canto coral e idoso, mas não sobre percepção musical, educação e idoso.

A partir da constatação da necessidade de uma aproximação ao enquadramento conceptual o artigo apresenta um modelo de análise que parte do questionamento dos modelos teóricos apresentados. Propõe referenciais teóricos da análise empreendida as teorias do desenvolvimento e da cognição emergentes, integradas a percepção musical, educação e idoso. O estudo proposto pode contribuir para repensar estudos existentes e propor novas formas de intervir neste campo em particular, pois os benefícios que a música traz a esses indivíduos é uma grande aliada na manutenção da cognição-memória e desenvolvimento humano na finitude da vida.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. F. Silveira. Vygotsky e psicologia da arte: horizontes para a educação musical. Cad. CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), Campinas, 2019 V. 39, n. 107, p.31-44, jan.-abr.

BRADLEY, Evan D. A Comparison of Stimulus Variability in Lexical Tone and Melody Perception. **Psychological Reports**, vol. 121, no. 4, p. 600–614, 2018. https://doi.org/10.1177/0033294117734832.

CUENCA-AMIGO, MACARENA AND ALBAINA HERNANDEZ, Mercedes. Impact of musical training as a leisure activity on listening levels. Results of a programme with senior citizens. **Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria**, no. 32, p. 127–138, 2018. https://doi.org/10.7179/PSRI_2018.32.09.

DAYNES, Helen. Listeners' perceptual and emotional responses to tonal and atonal music. **Psychology of Music**, vol. 39, no. 4, p. 468–502, 2011. https://doi.org/10.1177/0305735610378182.

DE SOUSA, Vinicius Pereira; MICHELETTO, Nilza. Equivalência e recombinação com símbolos musicais: manipulando altura e duração. **Acta Comportamentalia: Revista Latina de Análisis de Comportamiento**, vol. 28, no. 4, p. 437–459, 2020. .

DURET, Sonia; BIGAND, Emmanuel; GUIGOU, Caroline; MARTY, Nicolas; LALITTE, Philippe; BOZORG GRAYELI, Alexis. Participation of Acoustic and Electric Hearing in Perceiving Musical Sounds. **Frontiers in Neuroscience**, vol. 15, no. May, p. 1–9, 2021. https://doi.org/10.3389/fnins.2021.558421.

E. AROMATARIS, Z. MUNN, nn Z. Chaper. **JBI MANUAL FOR EVIDENCE SYNTHESIS Reviews**. 2021st ed. [*S. l.*]: Aromataris E, Munn Z (Editors), 2020. https://doi.org/10.46658/JBIMES-20-02.

FISCHER, Catarina Justus. Percepção musical e vocal: problemas e reflexões. **Fundarte**, vol. nº 34, p. p.45-63, 2017. .

FREIRE, Ricardo Dourado. Análise de atividades de percepção musical de acordo com a Matriz de Processos Perceptivos (MPP) 1. , p. 1–18, 2018. .

FREY, Aline; HAUTBOIS, Xavier; BOOTZ, Philippe; TIJUS, Charles. An experimental validation of Temporal Semiotic Units and Parameterized Time Motifs. **Musicae Scientiae**, vol. 18, no. 1, p. 98–123, 2014. https://doi.org/10.1177/1029864913516973.

GONÇALVES, Teresa N R. Promoção de habilidades cognitivas e educação: um modelo de análise de programas de desenvolvimento cognitivo. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 15, p. 564–579, 2010. .

HARRIS, Robert; VAN KRANENBURG, Peter; DE JONG, Bauke M. Behavioral quantification of audiomotor transformations in improvising and score-dependent musicians. **PLoS ONE**, vol. 11, no. 11, p. 1–18, 2016. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0166033.

HENNIG, Holger; FLEISCHMANN, Ragnar; FREDEBOHM, Anneke; HAGMAYER, York; NAGLER, Jan; WITT, Annette; THEIS, Fabian J.; GEISEL, Theo. The nature and perception of fluctuations in human musical rhythms. **PLoS ONE**, vol. 6, no. 10, 2011. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0026457.

KUNERT, Richard; WILLEMS, Roel M.; HAGOORT, Peter. An independent psychometric evaluation of the PROMS measure of music perception skills. **PLoS ONE**, vol. 11, no. 7, p. 1–13, 2016. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0159103.

LUZ, Marcelo Caíres. A educação musical na terceira idade: uma proposta metodológica de sensibilização e iniciação à linguagem musical. **XV Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical**, , p. 44–53, 2006. .

PESEK, Matevž; MEDVEŠEK, Špela; PODLESEK, Anja; TKALČIČ, Marko; MAROLT, Matija. A Comparison of Human and Computational Melody Prediction Through Familiarity and Expertise. **Frontiers in Psychology**, vol. 11, no. December, p. 1–18, 2020. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.557398.

PIVETA, Jessé; THIBES, Balbinoti. Política De Educação Musical No Brasil : Uma Lacuna Aos Idosos. , p. 113–120, 2017. .

POSEDEL, James; EMERY, Lisa; SOUZA, Benjamin; FOUNTAIN, Catherine. Pitch perception, working memory, and second-language phonological production. **Psychology of Music**, vol. 40, no. 4, p. 508–517, 2012. https://doi.org/10.1177/0305735611415145.

RODRIGUES, E. D. R. A formação do professor de música e sua atuação com alunos idosos: que saberes são necessários? vol. 6, p. 105–118, 2013. .

SANTOS, Claudimara Chisté; ROSSETTI, Claudia Broetto; ORTEGA, Antonio Carlos. O Funcionamento Cognitivo de Idosos e de adolescentes num Contexto de jogo de Regras. **Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento**, vol. 9, p. 53–74, 2006. https://doi.org/10.22456/2316-2171.4785.

STOLTZ, Midal; Valente; **Psicologia da Educação**. Universida. Curitiba: [*s. n.*], 2012. Available at: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/205425/1/Livro Psicologia da Educação I.pdf.

TRICCO, A. et al. PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): checklist and explanation. **Ann Intern Med.**, v. 169, n. 7, p. 467-473, 2018. Disponivel em: <https://www.acpjournals.org/doi/10.7326/M18-0850>. Acesso em: 26 maio 2021. www.dx.doi.org/10.7326/M18-0850

WHO. Decade of Healthy Ageing. **World Health Organization**, , p. 1–24, 2020. Available at: https://www.who.int/initiatives/decade-of-healthy-ageing%0Ahttps://www.who.int/initiatives/decade-of-healthy-ageing/connection-series%0Ahttps://www.who.int/ageing/decade-of-healthy-ageing.

XU, Zhibin; YUAN, Bo; ZHERNOVNYKOVA, Oksana; ZELENSKA, Liudmyla. A comparative analysis of physiological and functional effectiveness of speech and music perception among musicians and non-musicians. **Interdisciplinary Science Reviews**, vol. 45, no. 4, p. 547–563, 2020. https://doi.org/10.1080/03080188.2020.1808932.

ESCUTA ESPECIALIZADA E DEPOIMENTO ESPECIAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA – LIMITES E POSSIBILIDADES

Data de aceite: 02/05/2023

Diego Mendonça Viana
Psicólogo (CRP 11/06632), Técnico de Referência e Servidor Público de Carreira do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) da Prefeitura Municipal de Umirim-CE. Mestre em Saúde da Família pela Universidade Federal do Ceará (UFC)/ Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ). Docente e pesquisador dos seguintes temas: Psicologia, Saúde Coletiva, Saúde da Família, Saúde Mental, Assistência Social, Políticas Públicas e Participação Popular

RESUMO: O trabalho objetivou discutir os diversos e complexos fatores que envolvem as requisições para realização de escuta especializada e de depoimento especial de crianças e adolescentes vítimas de violência. Tais requisições oriundas do Ministério Público (MP) e do Poder Judiciário (PJ) chegam aos profissionais das Políticas Públicas de Saúde, de Educação e de Assistência Social, em especial para os profissionais de Psicologia. A metodologia consistiu na análise qualitativa de caráter documental sobre legislações e documentos pertinentes. Os resultados evidenciam que as requisições para as equipes de políticas públicas podem produzir conflitos éticos e ainda há necessidade de formação específica. Concluiu-se que se faz necessário que o MP e o PJ formem suas equipes de apoio com profissionais peritos e assistentes técnicos para a realização de depoimento especial, bem como se faz necessário estabelecimento de diálogo interinstitucional para melhoria dos fluxos.

PALAVRAS-CHAVE: Escuta Especializada. Depoimento Especial. Ministério Público. Poder Judiciário. Políticas Públicas

ABSTRACT: The work aims to discuss the diverse and complex factors that involve requests for specialized listening and special testimony of children and adolescents who are victims of violence. Such requests from the Public Ministry (MP) and the Judiciary (PJ) reach professionals in Public Health, Education and Social Assistance Policies, especially for Psychology professionals. The methodology consisted of a qualitative analysis of a documentary character on relevant legislation and documents. The results show that requests for public policy teams can produce ethical conflicts and there is still a need for specific training. It was concluded that it is necessary for the MP and the PJ to form their support teams

with expert professionals and technical assistants to carry out special testimony, as well as the need to establish interinstitutional dialogue to improve flows.
KEYWORDS: Specialized Listening. Special Testimony. Public ministry. Judicial power. Public policy.

INTRODUÇÃO

A proteção integral de crianças e adolescentes é diretriz fundamental inscrita no texto da Constituição Federal de 1988, mais especificamente no artigo 227 e seus dispositivos complementares. Entendimento semelhante está previsto nas disposições do artigo 88 da Lei 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Neste sentido, as diversas políticas públicas no Brasil (dentre elas as Saúde, Educação e Assistência Social) vem construindo um caminho dividido entre êxitos e descontinuidades para efetivação do direito à proteção integral na infância e adolescência.

Existe um debate, desde a época da vigência da Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979 (Código de Menores), protagonizado pelas entidades e movimentos sociais de defesa dos direitos da criança e do adolescente a respeito dos meios mais efetivos e dignos de garantir a proteção dos sujeitos quando estes são vítimas de diversas violações de direitos. Essa discussão tem ocorrido no meio acadêmico (por meio de pesquisas focais e longitudinais), no meio legislativo (na formulação de políticas públicas), no Sistema de Justiça (na atuação do Ministério Público, do Poder Judiciário e das Defensorias Públicas) e nos diversos serviços das políticas públicas (com atuação de profissionais e gestores).

Umas das iniciativas elaboradas para pensar a proteção de crianças e adolescentes sob o fundamento do acolhimento e busca de responsabilização legal de agressores (as) consiste na metodologia do ***Depoimento sem Dano.*** Segundo os dados de Alves e Saraiva (2007), esta metodologia foi idealizada pelo Juiz José Antônio Daltoé Cezar (Juizado da Infância e da Juventude de Porto Alegre-RS). Em suma, segundo os autores supracitados, seria uma estratégia cujo "*objetivo é o de promover a proteção psicológica de supostas vítimas, realização de instrução criminal tecnicamente mais apurada, produção antecipada de prova no processo penal e evitar o que os especialistas chamam de revitimização da criança com sucessivas inquirições nos âmbitos administrativo, policial e judicial*." (pg 01). Esta iniciativa foi implementada em alguns contextos no estado do Rio Grande do Sul e em outros estados da federação em caráter experimental.

O modelo do Depoimento sem Dano, idealizado e implementado por volta de 2005 e 2006, recebeu e ainda recebe críticas severas de diversos setores organizados, dentre eles a docentes e pesquisadores (as) de Universidades, bem como os conselhos de profissão regulamentada, em especial do Conselho Federal de Psicologia (CFP) e do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS). Os dois conselhos de profissão citados editaram resoluções (Resolução CFP nº 010/10 e Resolução CFESS nº 554/2009) cujos conteúdos

instituíam vedações a realização de procedimentos relativos à inquirição de crianças e adolescentes, em síntese, alegando que tais procedimentos trariam prejuízos às crianças e adolescentes, além de ensejar falta ética pela realização de atividades da forma como eram conduzidas. Estas normativas foram suspensas em todo o território nacional como resultado de diversas ações judicias, citando-se uma delas a ação civil pública ajuizada pelo Ministério Público Federal, seção Ceará, com o propósito de suspender as supracitadas normativas, com mérito acatado pela 1ª Vara Federal da Seção Judiciária do Ceará. Nos julgamentos posteriores, as resoluções seguem suspensas pelo Poder Judiciário.

A crítica ao Depoimento sem Dano oriunda dos (as) docentes e pesquisadores (as) acadêmicos está majoritariamente centrada no argumento de que crianças e adolescentes, ao passar por processos de inquirição (mesmo cercado de cuidados com vistas a reduzir dos danos deste depoimento), poderiam ter agravados os processos de traumas e sofrimentos psíquicos decorrentes da violação sofrida. Este entendimento encontra fundamento nos estudos de Brito (2008), Arantes (2009) e Fávero (2018).

Por outro lado, há docentes e pesquisadores (as) que defendem a supracitada prática com releituras e adaptações dos métodos de forma a proporcionar a proteção de crianças e adolescentes, bem como propiciar o caminho menos danoso para garantir a responsabilização de agressores (as) diante das violências praticadas. Este entendimento está presente nos estudos de Welter el al (2010), bem como pelos elementos contidos no documento “Carta sobre a participação de profissionais da Psicologia no Depoimento Especial (DE) de crianças e adolescentes vítimas e testemunhas de violência” enviado para análise do Conselho Federal de Psicologia no período 2018/2019.

Após longa tramitação e com modificação méritos contidos no Projeto de Lei do Senado nº 35/2007, bem como em razão da tramitação de outros instrumentos normativos sobres esta matéria, em 04 de abril de 2017 foi sancionada a Lei 13431/2017, aprovada pelo Congresso Nacional meses antes. Esta lei tem a seguinte definição: “*estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente).*” Em 10 de dezembro de 2018, o Poder Executivo regulamentou a matéria por meio do Decreto nº 9603/2018. A aprovação destas normativas causou uma série de discussões entre as instituições e os movimentos sociais de defesa de direitos das crianças e adolescentes. Mais recentemente, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) aprovou a RESOLUÇÃO nº 299, de 05 de novembro de 2019. Neste documento, o CNJ pretende dispor sobre o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência, de que trata a Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017.

Neste sentido, considerando os elementos da literatura científica e técnica sobre o assunto, bem como considerando todas as normativas aprovadas sobres este assunto, o artigo objetiva discutir os principais pontos contidos nas legislações que versam sobre a **escuta especializada** e o **depoimento especial** de crianças e adolescentes vítimas de

violências.

METODOLOGIA

Este estudo se configura no campo da pesquisa qualitativa em termos de abordagem, possuindo caráter documental quanto à sua natureza, exploratório quanto aos objetivos e de caráter transversal quanto ao tempo. Destaca-se, ainda, que o estudo possuiu características de pesquisa documental com foco em dados secundários quanto aos seus procedimentos de acordo com os entendimentos consolidados nos estudos metodológicos de Silveira e Córdova (2009). Ainda a respeito das questões relativas à metodologia necessária para realização da pesquisa, é de fundamental importância destacar que este artigo se situa no campo da pesquisa qualitativa com foco na interface políticas sociais, com especial vinculação aos estudos de Bosi (2012).

A etapa inicial do levantamento e informações consistiu em realização de revisão bibliográfica com o intuito de sistematização de estudos pertinentes ao tema e ao objeto. A referida revisão contribuiu na fundamentação teórica, ajustes metodológicos e consistência para a análise dos dados coletados.

A coleta de dados foi feita por meio de análise de documentos públicos pertinentes sobre a matéria de competência estadual e federal (normativas, sentenças, protocolos, atas, ações civis públicas, recomendações, notas técnicas e demais documentos técnicos relevantes), bem como de análise de dados trazidos por estudos acadêmicos que versam sobre esta temática.

Para a análise de dados, foi utilizado o referencial da Análise de Conteúdo de Bardin (1977). A escolha deste referencial de análise permitiu a construção de critérios para categorização e subcategorização dos conteúdos oriundos do material. Em substância, a Análise de Conteúdo de Bardin (1977) se configura como:

> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (p 35).

O resultado das análises serviu de substrato para realização do confronto comparativo das possíveis diferentes compreensões sobre a temática. Também foi feito o confronto das referidas compreensões com o prescrito nas políticas oficiais e governamentais que versam sobre o tema.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das legislações cabíveis, bem como das diversas perspectivas técnicas e teóricas sobre este assunto, permitiu elaborar as seguintes categorias de análise e

discussão. Cada uma destas categorias de resultados possui uma breve reflexão sobre o contexto e realiza algumas recomendações.

Aspectos Legais, Éticos e Técnicos da Participação da Psicologia em Procedimentos de Escuta Especializada e Depoimento Especial de Crianças e Adolescentes Vítimas de Violência.

A colaboração dos profissionais de Psicologia, bem como a colaboração dos demais profissionais com os Sistema de Justiça é um imperativo previsto na legislação em vigência com vistas à garantia do bem público. Contudo, neste documento, destaca-se que há limites e possibilidades deste processo de colaboração para cumprimento das diretrizes previstas na Lei nº 13.431/2017 e no Decreto nº 9603/2018, devendo as autoridades públicas requerentes atentarem às especificidades de cada caso para evitar situações constrangedoras, bem como que configurem abuso de poder (como se tem verificado na prática e devidamente demonstrado pelo Conselho Regional de Psicologia da 11ª Região – CRP 11- no documento ***Parecer a Respeito de Pedido Oriundos do Ministério Público e do Poder Judiciário aos Profissionais das políticas públicas de Assistência Social e de Saúde – orientações e reflexões***).

Assentadas estas premissas acima descritas, é salutar o destaque de que os profissionais de Psicologia, bem como os demais profissionais pertencentes aos Sistemas de Justiça e de Garantia de Direitos devem respeitar a estrita legalidade e formalidade dos atos processuais constituídos.

Desta feita, todos os atos de requisição, bem como toda a comunicação existente entre psicólogos (as) e os sistemas de Justiça e de Garantia de Direitos deve ocorrer por escrito. Em desdobramento desta prerrogativa, os profissionais de Psicologia não estão obrigados a atender qualquer pedido que seja diverso das formalidades escritas aqui citadas.

As requisições feitas aos profissionais de Psicologia devem ser feias por meio de oficio específico, tendo o profissional vistas integral do processo para que avalie se pode ou não colaborar com requisição feita pelos Sistemas de Justiça e de Garantia de Direitos. As vistas integrais, com cópias, devem ser fornecidas pelo requerente da colaboração.

Simples ofícios de requisição de atos não são suficientes para que o profissional de Psicologia avalie se pode ou não colaborar adequadamente com a requisição feita.

Ao ter vistas do processo, o profissional de Psicologia deve avaliar se possui duas preliminares de nulidade para realização das providências requeridas:

a) Conflito de interesse com alguma das partes do processo;

b) Conflito ético em emitir parecer, relatório, laudo ou documento correlato para qualquer das partes do processo;

Não havendo conflito das naturezas acima citadas, o profissional de Psicologia pode colaborar fornecendo dos dados gerais e informações estritamente necessárias sobre o

acompanhamento dos indivíduos e famílias sob sua responsabilidade na política pública. O profissional de Psicologia deve fornecer apenas as informações das quais tenha segurança técnica, científica e ética para afirmar.

Ao identificar quaisquer das preliminares de nulidade acima citadas, deverá o profissional formalmente informar ao requerente da impossibilidade de fazer a colaboração, elencando as fundamentações cabíveis.

Caso o requerente insista em que o profissional realize o ato em que foi informado previamente haver conflito de interesse ou conflito ético, deve o profissional fazê-lo, informando nas conclusões do documento emitido que aquele ato profissional é nulo de pleno direito em razão da inobservância e insistência do requerente, desconsiderando, assim, os impedimentos alegados pelo profissional.

Além disso, o profissional deve informar o fato imediatamente ao Conselho de Psicologia competente, para que seja avaliada a pertinência ou não de representar contra a autoridade requisitante aos respectivos órgãos de controle de sua atividade, ou seja, CNJ e/ou corregedorias para os juízes e promotores, corregedorias respectivas para autoridades policiais civis ou militares e assembleias, câmaras, ouvidorias, corregedorias ou até mesmo o Ministério Público e o Poder Judiciário quando se tratar de autoridades dos poderes executivo ou legislativo.

Aspectos Relativos aos Procedimentos de Escuta Especializada de Crianças e Adolescentes Vítimas de Violência.

Com a aprovação da Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017 que estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), é recomendado que os profissionais atentem para o cumprimento dos dispositivos previstos no TÍTULO IV - Da Integração das Políticas de Atendimento e na Seção II - Da escuta especializada do Decreto nº 9.603/2018.

O cumprimento dos termos previstos no parágrafo anterior consiste em que os profissionais realizem os acolhimentos e acompanhamentos já previstos em sua rotina funcional, encaminhando a vítima para os órgãos competentes quando assim se fizer necessário ou a assistência requerida fuja às competências previstas naquele serviço. O objetivo primordial da escuta especializada é garantir o cuidado da criança e o adolescente vítima de violência. A responsabilização dos (as) envolvidos (as) é um processo posterior e que deve ser conduzido com os devidos cuidados para evitar a repetições de sofrimentos.

Muitas vezes, os profissionais recebem requisições por parte do Sistema de Justiça e dos órgãos de Polícia que confundem escuta especializada com procedimentos de depoimento especial. Contudo, não faz parte das obrigações funcionais de profissionais de Psicologia das Políticas Públicas supramencionadas realizar perícia ou assistência técnica de tomadas de depoimentos junto às vítimas para produção de provas para autoridades policiais, judiciárias e tutelares sobre os casos de pessoas vítimas de violência dos mais

variados tipos. Este papel cabe apenas aos profissionais de Psicologia que tenham capacitação específica para tal e deve ocorrer sob o rito do Depoimento Especial.

Aspectos Relativos aos Procedimentos de Depoimento Especial de Crianças e Adolescentes Vítimas de Violência.

Existe um arrazoado de entendimento de que o Depoimento Especial nos termos da Lei nº 13.431/2017 e do Decreto nº 9.603/2018 deve ser feito sob condições específicas (ambientes protegidos e adequados) e com profissionais treinados para tal fim. Nesta linha de entendimento, o CNJ elaborou a Resolução nº 299/2019. Esta última normativa pretende detalhar os procedimentos previstos em Lei e no Decreto, bem como detalhar as condições de adequabilidade.

Há alguns pontos que merecem críticas construtivas. Na Resolução nº 299/2019, o CNJ determina que as diretrizes a serem adotadas no depoimento especial devem ser pautadas no Protocolo Brasileiro de Entrevista Forense (em processo de validação por pesquisa científica datada de 2014). Contudo, o mesmo CNJ no documento "A oitiva de crianças no poder judiciário brasileiro com foco na implementação da recomendação n. 33/2010 do CNJ e da Lei n. 13.431/2017" elenca uma série de outros protocolos possíveis de uso por parte dos profissionais e estes procedimentos não estão validados com a população brasileira.

Outra crítica construtiva que merece ser feita consiste no fato de que este processo de capacitação e treinamento de profissionais não pode ocorrer de forma apressada e sem as devidas garantias de financiamento junto aos municípios e estados na realização de parcerias conforme prevê a Resolução recentemente editada pelo CNJ.

CONCLUSÃO

Diante dos elementos apresentados neste artigo, evidenciou-se que a colaboração interinstitucional entre Ministério Público, Poder Judiciário e os profissionais das políticas públicas pode ocorrer de forma coerente e dialogada nos procedimentos relativos à escuta especializada e ao depoimento especial. A colaboração com o sistema de garantia de direitos por parte das equipes multiprofissionais das políticas públicas possui vasta previsão legal, bem como atende aos preceitos da proteção integral de crianças e adolescentes que se encontrem em situação de violações de direitos ou de risco à dignidade e à vida.

Conclui-se, também, pelos dados elencados que os procedimentos de escuta especializada devem ocorrer de forma coerente e com formação permanentes dos trabalhadores envolvidos. O depoimento especial (nos termos legais previstos) deve ocorrer sob circunstancias controladas de cuidado com as crianças e adolescentes vítimas de violências, bem como devem ocorrer com profissionais treinados e com protocolos validados.

Por fim, urge que seja estabelecido um diálogo construtivo entre o Poder Executivo,

o Poder Judiciário e o Ministério Público para que a realização de escuta especializada e o depoimento especial ocorram de forma coerente, tecnicamente adequada e eticamente respaldada na garantia dos direitos de indivíduos e famílias nos diversos municípios em que haja necessidade de desenvolvimentos destes procedimentos.

REFERÊNCIAS

ALVES, E.O; SARAIVA, J.E.M. **Depoimento "sem dano"?** Projeto depoimento sem Dano implantado no Tribunal de justiça do Rio Grande do Sul. Conselho Regional de Psicologia e do Serviço Social, seção Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: http://www.antigone-formation.com/racine/article.php3?id_article=104%3E. Acesso em 10/02/2020;

ARANTHES, E.M, de M. Pensando a Proteção Integral. Contribuições ao debate sobre as propostas de inquirição judicial de crianças e adolescentes como vítimas ou testemunhas de crimes. IN: Conselho Federal de Psicologia. **Falando sério sobre a escuta de crianças e adolescentes envolvidos em situação de violência e a rede de proteção – Propostas do Conselho Federal de Psicologia**. – Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2009. Disponível em: < http://www.crpsp.org.br/portal/comunicacao/diversos/mini_cd/pdfs/cfp_falando_serio.pdf> Acesso em 13/02/2020;

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70; 1977.

BOSI, M.L.M. Pesquisa qualitativa em saúde coletiva: panorama e desafios. **Ciência & Saúde Coletiva**, 17(3):575-586, 2012. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/csc/v17n3/v17n3a02.pdf> Acesso em 20/02/2020;

BRASIL. Código de Menores, Lei Federal 6.697, de 10 de outubro de 1979, dispõe sobre assistência, proteção e vigilância a menores;

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988;

BRASIL. Decreto Federal n. 9603, de 10 de dezembro de 2018. Regulamenta a Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017, que estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência;

BRASIL. Lei Federal n. 13431, de 4 de abril de 2017. Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência;

BRASIL. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. ECA-Estatuto da Criança e do Adolescente;

BRITO, L.M.T. de. Diga-me agora... o depoimento sem dano em análise. **PSIC. CLIN.**, RIO DE JANEIRO, VOL.15, N.2, P.X – Y, 2003. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pc/v20n2/a09v20n2.pdf> Acesso em 20/02/2020;

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **A oitiva de crianças no poder judiciário brasileiro com foco na implementação da recomendação n. 33/2010 do CNJ e da lei n. 13.431/2017**. CNJ: Brasília, 2019. Disponível em: < https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2011/02/efd93a2e429d1b77e6b35d5628ee9802.pdf> Acesso em 21/02/2020;

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. RESOLUÇÃO nº 299, de 5 de novembro de 2019. Dispõe sobre o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência, de que trata a Lei n 13.431, de 4 de abril de 2017;

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DA 11ª REGIÃO (CRP 11). **Parecer a Respeito de Pedido Oriundos do Ministério Público e do Poder Judiciário aos Profissionais das políticas públicas de Assistência Social e de Saúde – orientações e reflexões**. Fortaleza: CRP 11, 2015. Disponível em: < http://www.crp11.org.br/upload/Parecer%20Psicologia%20e%20Demandas%20do%20Judici%C3%A1rio.pdf> Acesso em 13/02/2020;

FÁVERO, E. Serviço Social no sociojurídico: requisições conservadoras e resistências na defesa de direitos. **Serv. Soc. Soc**., São Paulo, n. 131, p. 51-74, jan./abr. 2018. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n131/0101-6628-sssoc-131-0051.pdf> Acesso em 21/02/2020;

SILVEIRA, D.T; CÓRDOVA, F.P. Unidade 2 – A pesquisa científica. IN: GERHARDT, E; SILVEIRA, D.T (Org). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: < http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf> Acesso em 22/02/2020;

WELT, C. L. W; LOURENÇO, A.P.S; ULLRICH, L.B; STEIN, L.M; PINHO, M.S. **Considerações sobre o depoimento de criança/adolescente vítima de violência sexual**. Revista Digital MP-RS - Nº 01 - Julho/Setembro 2010. Disponível em: < http://www.crianca.mppr.mp.br/pagina-1412.html> Acesso em 13/02/2020;

CAPÍTULO 17

HISTORIOGRAFANDO O ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM PICOS: MEMÓRIAS PRODUZINDO HISTÓRIA

Data de aceite: 02/05/2023

Norma Patrícya Lopes Soares
Universidade Federal do Piauí

INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto de uma pesquisa acerca do ensino de História da Educação no Curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Senador Helvídio Nunes de Barros (cidade de Picos/PI), portanto, muito ainda se tem a desvelar no decorrer da coleta e análise dos dados.

Apresentaremos a evolução dos seus currículos no período histórico de 1982 a 2006 e alguns relatos referentes ao ensino daquela disciplina, pois como afirma Hunt (2001, p. 28-29) "... a ênfase na história cultural incide sobre o exame minucioso – de textos, imagens e ações - e sobre a abertura de espírito diante daquilo que será revelado por esses exames".

Busco pesquisar a história das disciplinas escolares, colocando os conteúdos de ensino da história da educação no centro das preocupações, porque como professora da Área de Fundamentos Históricos da Educação no curso supra citado inquietou-me conhecer como vem se estruturando, especificamente, a disciplina de História da Educação, além de tentar compreender a prática docente dos professores que a ministraram ao longo dos anos e a relação da disciplina no currículo do curso.

Quando a sociedade impõe à escola suas finalidades e a escola busca o apoio da sociedade para criar, por exemplo, as disciplinas escolares, acreditamos que é ao redor daquelas finalidades que são projetadas as políticas educacionais os programas, os planos de curso, e é também em torno dessas finalidades que ocorre a construção e transformação histórica da escola.

O recorte histórico - 1982 a 2006 - compreende o ano de implantação do Campus Universitário na cidade de Picos e a criação do Curso de Pedagogia em cujo currículo constava a disciplina em estudo, e estende-se até o período letivo anterior

ao início desta pesquisa.

A fundamentação teórica deste trabalho baseia-se na Nova História Cultural, especialmente com as ideias de Peter Burke (1992) e Antônio Nóvoa (1998); na história das Instituições escolares com Décio Gatti Júnior e Geraldo Inácio Filho (2005) e em historiadores que tratam do ensino de História, dentre eles Geraldo Balduíno Horn e Geyso Dongley Germinari (2006). Recorremos aos teóricos: Selma Garrido Pimenta, Paulo Roberto Padilha e Tomaz Tadeu da Silva na medida em que nosso estudo carecia de conceituação e caracterização de **disciplina escolar, prática pedagógica e currículo**. E, por se tratar de uma pesquisa do tempo presente fizemos uso da história oral. Assim, o texto contém relatos de professoras que ministram e/ou ministraram essa disciplina no período em estudo.

Para dissertarmos sobre o ensino da História da Educação em Picos convém situarmos brevemente o ensino da História da Educação no Brasil para então tecermos acerca da institucionalização daquela no objeto deste estudo, o curso de Pedagogia do Campus da UFPI/Picos.

A disciplina História da Educação está vinculada aos cursos de formação de professores, o que por vezes produziu constrangimentos teóricos e institucionais gerando, com isso, uma série de trabalhos como o de Warde (1990), que sustenta:

> o processo de subtração da história da educação do campo da história e de sua inserção entre as ciências da educação subordinou-se aos critérios de hierarquização e composição curricular que comandaram os investimentos teóricos e institucionais do grupo de intelectuais que se articulou a partir de 1932, na Associação Brasileira de Educação, postulando para si o estatuto de ***renovadores da educação*** (grifo da autora). Segundo esses critérios, a história da educação teve o seu estatuto configurado: instituída como disciplina destinada à formação de professores, foi apartada do campo da investigação histórica; ao mesmo tempo foi secundarizada no campo da educação, no qual a sociologia, a psicologia e, por extensão, a biologia, ganharam o estatuto de ciências matriciais. Subordinada à filosofia, configurou-se como disciplina escolar de caráter marcadamente moralizador (WARDE, 1984, 1990, apud CARVALHO, 2005, p. 34).

Contudo, as grandes mudanças que estão sendo produzidas no campo da historiografia vêm repercutindo diretamente na disciplina história da educação, o que tem levado o historiador a interrogar e lançar novos olhares sobre as fontes disponíveis, não mais buscando nas gavetas do passado as origens ou fundamentos das práticas pedagógicas do presente.

Assim, segundo Carvalho (2005, p. 35),

> a história da educação passa a tematizar a perspectiva dos sujeitos dos processos investigados, trabalhando com as ***representações*** que os agentes históricos fazem de si mesmos, de suas práticas, das práticas de outros agentes de instituições – como a escola – e dos processos que as constituem (grifo da autora).

No entendimento da professora e pesquisadora Maria Alveni Barros Vieira[1],

> Durante algum tempo a disciplina História da Educação foi vista em várias partes do mundo com criticidade, chegando a ser considerada por alguns estudiosos do século XIX e XX como uma área do conhecimento inútil dada à sua 'fragilidade científica'. A pouca familiaridade com o trato da teoria, com a reflexão filosófica e a epistemologia da ciência por parte dos historiadores da educação proporcionava os instrumentos para as reiteradas opiniões negativas sobre a disciplina. É possível supor que, os questionamentos feitos envolvendo o status científico da História da Educação, reflitam a forma como a disciplina viria a ser trabalhada nos cursos de formação de professores (informação verbal).

A reflexão sobre esse tipo de problemática vem se tornando cada dia mais significativa na medida em que proporciona a definição da posição da disciplina no campo da pesquisa educacional e põe em questão o seu caráter de saber subsidiário de outras áreas da pesquisa em educação.

Por isso, discutir sobre o ensino de história da educação, necessariamente recai sobre a perspectiva curricular, o que suscita uma explanação sobre teoria curricular.

Ao pensarmos em currículo escolar, de imediato nos vem à mente grade curricular e conteúdos escolares, além de projeto político pedagógico, princípios, diretrizes e propostas pedagógicas.

Mas o que é realmente currículo?

Segundo Silva (1999, p.15), "o currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes; seleciona aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo".

Silva afirma existirem várias Teorias de Currículo e as categoriza de acordo com os conceitos que elas enfatizam.

Padilha também apresenta as teorias de currículo, citando inclusive o estudo de Silva. Vejamos a seguir algumas teorias:

a) A Teoria Tradicional de Currículo enfatiza os seguintes elementos: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos. Este tipo de currículo se preocupa principalmente com a organização e o método e vem da *Didática Magna* de Comenius (PADILHA, 2004).

b) A Teoria Crítica de Currículo prioriza os conceitos: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência (PADILHA, 2004).

c) A Teoria Pós-Crítica de Currículo, destaca os seguintes elementos: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo (PADILHA, 2004).

1 Professora que atualmente ministra a disciplina História da Educação no Campus de Picos. Depoimento concedido em Junho de 2007 para a realização desta pesquisa.

Assim, segundo Padilha (2004, p. 123),

> As 'teorias tradicionais' se apresentam como neutras, científicas e desinteressadas, já que os saberes dominantes representam a existência do que ensinar e as técnicas existentes, já definidas cientificamente, (...). Por isso resta apenas transmitir o conhecimento inquestionável, de forma bastante organizada, (...).
>
> As teorias críticas e pós-críticas não aceitam esses argumentos, apresentando questionamento sobre o porquê de se trabalhar determinados conhecimentos e não outros, tentando desvelar a ideologia oculta sob o rótulo da neutralidade científica (...).

Com base nesses pressupostos tentaremos relacionar a disciplina História da Educação com as teorias de currículo apresentadas anteriormente.

Ainda sobre currículo, alguns autores entendem que há pouco estudo daí persistirem os pressupostos e paradigmas clássicos. Horn e Germinari (2006, p. 15), afirmam que "há uma aceitação passiva das posturas que em grande medida desconsideram a complexidade do estudo do currículo para mudar suas perspectivas básicas".

Percebe-se em muitas situações de ensino que

> O poder[2] está atento para definir o que será tomado como conhecimento, quão acessível a diferentes grupos estará qualquer conhecimento, e quais são as relações aceitas entre diferentes áreas de conhecimento e entre aqueles que têm acesso a elas e as tornam disponíveis (YOUNG, 1971, p.35, apud, HORN e GERMINARI, 2006, p.16).

Nessa perspectiva, constata-se que o currículo sempre foi tomado com o objetivo de selecionar, organizar e abordar os conhecimentos científicos. Mas, Bernstein (1971, apud HORN e GERMINARI, 2006, p. 22), considera que "a maneira como a sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educacional reflete tanto a distribuição de poder quanto os princípios de controle social".

Faz-se necessário ter claro que não existe linha pedagógica totalmente original. Dada a diversidade de pesquisas na área, a história da educação rica em possibilidades teóricas e em relato de práticas educativas múltiplas e sabendo-se que as práticas hoje são a síntese de muitas outras práticas dialeticamente constituídas, não há como se pensar que, em uma sociedade globalizada também do ponto de vista do conhecimento, haja originalidade absoluta. Original é a re-leitura feita desta história e a forma como se pode adequá-la a nossa realidade compondo, então, uma prática da comunidade escolar.

Com relação à conceituação e caracterização de prática pedagógica tomemos por base as ideias de Pimenta (2004, p. 42) quando afirma ser **ação pedagógica**

> as atividades que os professores realizam no coletivo escolar supondo o desenvolvimento de certas atividades materiais orientadas e estruturadas. Tais atividades têm por finalidade a efetivação do ensino e da aprendizagem por parte dos professores e alunos. Esse processo de ensino e aprendizagem

2 Poder aqui entendido como o sistema educacional determinante do estabelecimento dos conhecimentos a serem transmitidos nas instituições de ensino.

> é composto de conteúdos educativos, habilidades e posturas científicas, sociais, afetivas, humanas; enfim, utiliza-se de mediações pedagógicas.

Por prática pedagógica podemos afirmar se tratar das formas de educar que acontecem em diferentes contextos e situações institucionalizadas, configurando, assim, a cultura, as tradições, os costumes e o modo de educar pertinente a determinadas instituições.

Nesse sentido a estrutura da prática pedagógica institucionalizada "obedece a múltiplos determinantes tendo sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores e das condições físicas existentes" (ZABALLA, 1998, apud PIMENTA, 2004, p. 41-42).

Sabe-se que toda ação pedagógica implica em decisões sobre que conhecimento ensinar, para quem e como fazê-lo. Mas decisões pedagógicas e curriculares não são autônomas, pois as decisões pedagógicas relacionam-se com estruturas de poder que controlam a distribuição do conhecimento de modo diferenciado. Assim também ocorre com os currículos, uma vez que a sua lógica alicerça-se numa concepção de conhecimento decorrente de um paradigma de ciência e de mundo.

Após a explicitação dos referenciais adotados ao longo desta análise, convém esclarecer a metodologia adotada para a construção dessa narrativa.

A princípio realizamos pesquisa documental objetivando fazer o levantamento dos Planos de Curso e Propostas Curriculares adotadas no período em estudo, depois utilizamos a memória. Convém ressaltar que "a memória como um campo interdisciplinar possui várias faces, mas nos interessam nesse texto somente duas: a memória como *fonte oral* a partir das recordações e a memória como *fenômeno histórico, ou seja, história da memória coletiva, história social da recordação"* (RANZI, 2007, p. 323) (grifo do autor).

Dessas duas possibilidades de memória fizemos uso daquela que se relaciona com a história, especificamente com a história das disciplinas escolares, uma vez que segundo Macron (2000, apud RANZI, 2007), frequentemente a memória intercala o trabalho do historiador, pois aquela passou a ser elemento constitutivo do processo de construção de identidade.

Nessa perspectiva, nos dizeres de Ranzi, (2007, p. 350), "o alcance da fonte oral para estudos do tempo presente, é reconhecidamente promissor, pois revela as ações e criações dos professores". E, confirmamos ainda, baseado em Ranzi (2007, p. 350-351) que

> trabalhar com a memória é recuperar, em certo sentido, as representações que os grupos modelam deles próprios ou dos outros, é entender o professor construindo a sua experiência com mais ou menos liberdade, com mais ou menos condições, efetuando práticas demarcadas, modeladas na descontinuidade das trajetórias históricas, o que [não] seria possível somente a partir das fontes escritas.

A memória enquanto fonte oral possibilita uma interpretação histórica mais completa e mais rica uma vez que exige uma relação dialética entre as fontes orais e os demais documentos utilizados no processo de busca e apreensão da realidade histórica do fato, ou seja, ela contribui para compreender entre "o dito e o não dito e entre o que foi dito ou escrito de maneira diferente" (GARRIDO, 1993, p.38). Entretanto, convém lembrar Peter Burke (1992), quando nos alerta que devemos estar atentos à seleção consciente e inconsciente, à interpretação e à distorção que a memória pode estar sujeita.

Assim, o uso da memória, seja ela como fonte oral ou como fenômeno histórico permeará toda a construção deste trabalho para captar o não-dito, para analisar o ensino de história da educação no campus em apreço e seu cotidiano tendo como foco, neste momento, os professores da referida disciplina e num segundo momento alguns de seus alunos.

Embora exista uma grande variedade de contribuições dos teóricos à área educacional e em especial à do currículo e da prática pedagógica, que expõem de forma clara os mecanismos que levam ao acirramento ou superação dos conflitos entre os diversos grupos sociais, não é este o foco desse trabalho. Assim, passemos à evolução histórica do ensino da disciplina História da Educação no curso de Pedagogia no Campus de Picos da UFPI no período de 1982 a 2006.

O ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO CAMPUS DE PICOS

O Campus Senador Helvídio Nunes de Barros (CSHNB), mais conhecido como Campus de Picos "...iniciou suas atividades pedagógicas, no ano de 1982, com os seguintes cursos de Licenciatura Curta: Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar e Administração Escolar; Letras, Estudos Sociais e Ciências ..." (SOUSA, 2003, p. 38). Dois anos depois ocorreu a plenificação dos cursos em razão da necessidade local. No ano de 1987, através da Resolução nº 002/87, as atividades acadêmicas são extintas por vários motivos, voltando a funcionar *sub judice*. Finalmente em 1989 o Campus volta a funcionar regularmente sem mais interrupções.

Com relação à estrutura curricular do curso de Pedagogia, Sousa (2003, p.41) nos esclarece afirmando que "seguem-se quatro momentos do curso que são determinados de linhas curriculares. As linhas curriculares garantem a seqüência horizontal do currículo e estabelecem a organização vertical das disciplinas em blocos por período letivo".

Dentre as disciplinas constantes na estrutura curricular do curso de Pedagogia destacamos aquela relacionada à História da Educação Geral. A mesma sempre esteve presente na formação do pedagogo picoense, apresentando uma variedade de nomes e uma pequena diversidade de ementas e cargas horárias como pode ser constatado no Quadro I[3].

3 O quadro resumo apresentado ao final do texto contém dados dos planos de curso localizados no Arquivo Morto da

Segundo depoimento da professora e pesquisadora Maria Alveni Barros Vieira[4]

> No CSHNB, a disciplina História da Educação, de início, era trabalhada apenas no curso de Pedagogia. Até meados da década de 1990, teve como professora a historiadora Maria Eunice Soares Teixeira e após seu afastamento das atividades docentes no Campus a disciplina ficou sendo ministrada por pedagogos.
>
> (...)
>
> Na forma como vem sendo trabalhada no CSHNB, revela que no transcurso do tempo de sua existência sua proposta de conteúdos programados manteve-se inalterada (...) (informação verbal).

Convém ressaltar que nos dados de identificação constantes nos Planos de Cursos a disciplina História da Educação fora ministrado por professores substitutos. E, através de conversas informais, soubemos que Maria da Conceição Silva Albano também compôs o quadro efetivo de docentes da Instituição em apreço, tendo ministrado vária vezes a disciplina supra citada. A partir dessas informações conversamos com Eunice Teixeira e Conceição Albano.

Ao entrevistar a Professora e historiadora Maria Eunice Soares Teixeira[5] sobre a perspectiva de formação da disciplina em apreço, esta afirmou que

> (...) visava resgatar todo o processo da História da Educação Geral e Brasileira com a finalidade de fazer com que o aluno entendesse de forma contextualizada as reformas e as políticas de educação implantadas, principalmente no Brasil; e que através da compreensão da literatura estudada se pudesse aprimorar a prática educativa na perspectiva de não cometer erros anteriormente praticados (informação verbal).

Já para a professora Maria da Conceição Silva Albano[6] “o ensino da disciplina foi centrado no resgate da história da educação numa perspectiva contextualizadora, oportunizando ao discente o desenvolvimento de uma consciência crítica e comprometida com a causa da educação” (informação verbal).

Questionadas sobre a prática pedagógica dessa disciplina, no período em estudo, as depoentes esclareceram:

> A prática pedagógica foi realizada mediante estudos bibliográficos, planos de curso, planos de aula, estudo e reflexão de textos, trabalhos em equipe e outros. Os recursos didáticos utilizados eram bastante limitados: livro texto, álbum seriado, retroprojetor, mimeógrafo e aulas participativas (...). Os textos não eram um fim em si mesmo, mas para refletir a importância da educação. (...). Todo semestre íamos a Teresina para buscar novos textos porque aqui não tinha biblioteca (informação verbal)[7].

UFPI/Picos. Contudo, a título de ilustração foi escolhido apenas um plano de cada década.

4 4 Professora que atualmente ministra a disciplina História da Educação no Campus de Picos. Depoimento concedido em junho de 2007 para a realização desta pesquisa.

5 Professora aposentada que ministrou a disciplina História da Educação no Campus de Picos nas décadas de 80 e 90. Depoimento concedido em abril de 2008 para a realização desta pesquisa.

6 Professora aposentada que ministrou a disciplina História da Educação no Campus de Picos nas décadas de 80 e 90. Depoimento concedido por Maria Eunice Soares Teixeira em abril de 2008 para a realização desta pesquisa.

7 Professora aposentada que ministrou a disciplina História da Educação no Campus de Picos nas décadas de 80 e 90.

"Partia de um planejamento conjunto com os professores de Teresina, pois o Plano de Curso era o mesmo e sempre íamos para uma prévia discussão. Dentro da sala de aula se estudava o texto de várias maneiras: aulas expositivas com discussão, seminários e avaliações escritas" (informação verbal)[8].

Podemos indicar que os critérios das escolhas pedagógicas das duas depoentes acima foram como nos esclarece Chartier (2000), prioritariamente (mas não exclusivamente) referentes ao que cada um avaliou empiricamente como satisfatório, isto é, racionalmente realizável, viável no aqui e agora da classe.

Assim, temos que entender a complexidade da prática escolar para além da oposição entre prática tradicional e prática inovadora, pois "qualquer que seja o pólo valorizado, mascara de fato a existência de toda uma série de ações profissionais que constituem o tronco sobre o qual vêm se enxergando os estilos pedagógicos ou didáticos específicos, tradicionais ou renovados" (CHARTIER, 2000, p.165).

Percebemos ainda nos dois depoimentos acima transcritos uma preocupação em ir em busca do novo, de não permanecer estagnadas, de promover a reflexão crítica dos alunos.

As exigências legais sofridas nesse transcurso exigiram das professoras uma nova roupagem a essa disciplina, e como relata Eunice Teixeira, "a própria abertura política da época (anos 80 e 90) possibilitou o acesso a novos textos e novas ideologias" (informação verbal)[9], ou como ratifica a depoente Conceição Albano "o estudo da disciplina oportunizou o despertar da consciência de uma educação libertadora, comprometida com a realidade, era a abertura política que possibilitava isso" (informação verbal)[10].

Com base nesses depoimentos podemos afirmar que o período em estudo, ao tempo em que não produziu reforma curricular, mas apenas alterações nas ementas das disciplinas (o que pode ser constatado no quadro existente no final desse texto), possibilitou ao educador, em sala de aula, fazer uso de textos e metodologias que levassem à reflexão do contexto histórico, político e ideológico que estava sendo vivenciado naquelas décadas.

Maria Eunice Soares Teixeira fala ainda que a proposta para o ensino dessa disciplina era "contextualizar o aluno no processo educativo do País para entender o porquê do Brasil nunca priorizar a educação" (informação verbal)[11].

Para Maria da Conceição Silva Albano a disciplina era trabalhada no sentido de "fazer com que o discente tivesse conhecimento de como ocorreu a educação no contexto geral: mundo (Grécia), Brasil (nos diversos períodos), no Piauí (...)"(informação verbal)[12].

Pelos depoimentos, verificamos que a proposta de estudo da disciplina nem sempre contemplou a reflexão histórica, política e ideológica, uma vez que certo relato enaltece

Depoimento concedido por Maria da Conceição Silva Albano, em Picos, em abril de 2008.
8 Depoimento concedido por Maria Eunice Soares Teixeira, em Picos, em abril de 2008.
9 Ibidem.
10 Depoimento concedido por Maria da Conceição Silva Albano, em Picos, em abril de 2008.
11 Depoimento concedido por Maria Eunice Soares Teixeira, em Picos, em abril de 2008.
12 Depoimento concedido por Maria da Conceição Silva Albano, em Picos, em abril de 2008.

apenas a compreensão da história da educação.

Quanto à forma como esta disciplina era ministrada constatamos uma alteração apenas de nome dos professores o que pode ser confirmado pela fala da Professora Maria Alveni Barros Vieira

> (...) a política de oferta disciplina/professor no CSHNB promove o rodízio de disciplinas entre o corpo docente, onde os professores do Campus vêem-se na obrigação de assumirem o magistério em caráter polivalente dada a carência de professores. Essa polivalência do mestre universitário no CSHNB dificulta o investimento, por parte do professor numa área específica do conhecimento transformando-os em mestres de superficialidades, ou seja, professores que dominam apenas rudimentos gerais de cada disciplina. Sem tempo para planejarem as disciplinas a serem trabalhadas, estas mantinham sempre os mesmos planos de curso sofrendo alterações somente no nome do professor que iria ministrá-la naquele período (informação verbal)[13].

Por solicitação da própria professora Maria Alveni, desde 2004, a disciplina passou a ser ministrada regularmente por ela em razão de ter concluído o curso de Mestrado na área de História da Educação. Reestruturou a disciplina a partir do ementário existente buscando dar-lhe novas configurações. Nesse sentido, "o fenômeno educativo passa a ser trabalhado em sala de aula, mesmo que timidamente, numa perspectiva histórica, porém entremeado por um conjunto de reflexões conceituais, antes imaginadas apenas como abstrações inerentes à filosofia ou como questões sociológicas" (informação verbal)[14].

Em virtude das exigências legais, do mercado de trabalho e do próprio avanço científico a estrutura curricular do curso de Pedagogia do Campus de Picos sofreu reformulação/atualização, no ano de 2005, o que repercutiu, também na disciplina História da Educação.

Foram estabelecidas as diversas áreas de ensino, dentre elas a de Fundamentos Históricos da Educação que hoje (2008) é constituída pelas seguintes disciplinas: História Geral da Educação, História da Educação Brasileira, História da Educação no Piauí, Gênero e Educação, além de Estudos e Pesquisas em História da Educação. Sendo que as três primeiras são obrigatórias e as demais optativas.

A disciplina ora em estudo passou a ser denominada História Geral da Educação e sua ementa foi modificada apresentando uma estrutura que pode ser visualizada no Quadro I existente no final deste texto.

Com base nos depoimentos percebe-se que o ensino da disciplina História da Educação "vem articulando a historicidade do fenômeno educativo através da mediação da sociedade mantendo a necessária abertura teórica sem dogmatismos" (informação verbal)[15] e vem também abrindo espaço à pesquisa e extensão, pois os docentes que estão ministrando esta disciplina têm, procurado, mesmo dentro desta estrutura de créditos

13 Depoimento concedido por Maria Alveni Barros Vieira, em Picos, em junho de 2007.
14 Ibidem.
15 Ibidem.

teóricos, propiciar e envolver os discentes no mundo da pesquisa a exemplo da realização, por parte daqueles, da reconstituição da história da Escola Normal de Oeiras[16], em que objetiva-se

> levá-los a perceber o fenômeno educativo em tempos e espaços diferentes da história da humanidade a partir de indagações cuidadosamente organizadas como instrumentos facilitadores para a compreensão dos conteúdos trabalhados, como pro exemplo: qual o modelo de sociedade? O ideal de homem valorizado no período? Em qual espaço geográfico? Em que tempo? Qual educação? Essas e outras questões então elaboradas como elementos norteadores do processo ensino-aprendizagem nas aulas de História da Educação surgiram da necessidade de promover uma mudança na forma como a disciplina vinha sendo trabalhada, uma história da educação cronológica, fechada no passado, desvinculada dos problemas do presente. (informação verbal)[17].

O relato acima nos permite afirmar que a interação sujeito, objeto e realidade, a partir da prática social do presente é que propicia a construção do conhecimento novo, mesmo que esse objeto se situe no passado. Assim, falar do ensino de uma disciplina requer falar de uma estrutura curricular e pensar nesta significa "pensar na existência de um saber escolar, um conhecimento que possui uma certa organização de cunho pedagógico, e uma forma como os professores o entendem" (HORN e GERMINARI, 2006, p. 67).

CONCLUSÃO

Uma análise da vida escolar ao nosso redor, sob o ponto de vista das orientações que determinam a prática educativa nos remete a identificarmos tendências ou paradigmas consciente ou inconscientemente determinantes na linguagem, nas ações, nos instituídos garantindo esta ou aquela configuração escolar. Portanto, entender esta configuração é deslindar estes pressupostos, compreendendo-os em seu momento e nas determinações históricas que os configuraram.

A partir dos planos de curso localizados no **arquivo morto[18]** da UFPI e dos depoimentos coletados podemos constatar que o ensino da disciplina em estudo, nos últimos anos tem atendido ao que Nóvoa (1998, p.38) esclarece sobre a atuação de um historiador e de um educador:

> O mínimo que se exige de um historiador é que seja capaz de pensar a história, interrogando os problemas do presente através das ferramentas próprias do seu ofício. O mínimoo que se exige de um educador é que seja capaz de pensar a sua ação nas continuidades e mudanças do tempo, participando criticamente na renovação da escola e da pedagogia

tal postura foi visível nos depoimentos em que as professoras Eunice e Conceição

16 Instituições de formação de professores localizada numa cidade vizinha, Oeiras, a primeira capital do Estado do Piauí e pioneira na formação educacional do povo deste Estado.
17 Depoimento concedido por Maria Alveni Barros Vieira, em Picos, em junho de 2007.
18 Conjunto de documentos em desuso.

afirmavam ter necessidade de ir à cidade de Teresina, sede da UFPI, buscar o novo, as mudanças, ferramentas e atualizações para discutir com os discente, visando sempre impulsionar a renovação da disciplina História da Educação e possibilitar criticidade de seus alunos.

Verificamos que nos Planos de Curso o currículo apresenta-se, muitas vezes, numa teoria tradicional como fora caracterizada por Padilha no decorrer do desenvolvimento deste texto. Contudo, nas falas das professoras entrevistadas percebemos a presença marcante das teorias críticas e pós-críticas definidas também por Padilha, uma vez que as docentes buscavam despertar nos alunos a curiosidade e o desvelar dos porquês dos fatos e fenômenos educacionais através da História da Educação utilizando, para tanto, um olhar filosófico, questionador que superasse a superficialidade, por vezes, apresentadas nos textos didáticos.

Pelo exposto podemos afirmar também que a prática pedagógica dessas professoras foi ou está sendo construída dialeticamente como foi teorizado por Horn e Germani; assemelha-se ao descrito por Pimenta quando fala da prática enquanto processo composto de conteúdos, habilidades e posturas; e, finalmente aproxima-se do que Zabala esclarece acerca das possibilidades mediante as condições existentes.

Concluímos, portanto, que, se a escola tem um papel pedagógico específico, então, o ensino da disciplina História da Educação no Campus de Picos ao longo dessas três décadas também o tem revelado na medida em que as diferentes práticas ora enaltecem a transmissão do conhecimento historicamente acumulado, ora são instrumentos de compreensão do passado e ora são ferramentas na solução dos problemas contemporâneos relativos à história, à educação e à história da educação.

Constatamos, finalmente, que o professor ao trabalhar dessa ou daquela maneira, na realidade ele definiu suas ferramentas teóricas, estabeleceu seus pontos de referências com os quais exerceu sua dimensão hermenêutica uma vez que atribuiu sentidos, produziu interpretações do que viveu nas ações pedagógicas desenvolvidas, inseriu-se em uma vertente teórica e propôs a continuidade de uma reflexão-ação sobre seu projeto educativo, visto que ao educar, o educador já está produzindo uma prática geradora de uma teoria pedagógica, posto que esta constitui aquela, de forma a não se saber onde começa uma e onde acaba a outra.

REFERÊNCIAS

ALBANO, Maria da Conceição Silva. **Depoimento** [abr. 2008] concedido à pesquisadora Norma Patrícya Lopes Soares para a realização desta pesquisa.

BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história:** novas perspectivas. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Considerações sobre o ensino da História da Educação no Brasil. In: GATTI JÚNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo (orgs). **História da educação em perspectiva**: ensino, pesquisa, produção e novas investigações. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2005. (Coleção memória da educação).

CHARTIER, Roger. **Cultura escrita, literatura e história**: conversas. São Paulo: Artmed, 2000.

DE DECCA, E. S. Memória e cidadania. In: CUNHA, M. C. P. (org.). **O direito à memória**: patrimônio histórico e cidadania. São Paulo: DPH, 1992, p. 129-136.

GARRIDO, J. A. I. As fontes orais na pesquisa histórica: uma contribuição ao debate. **Revista Brasileira de História**: memória, história e historiografia. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, v. 13, n. 25/26, set./ago. 1993.

HORN, Geraldo Balduíno; GERMINARI, Geyso Dongley. **O ensino de história e seu currículo**: teoria e método. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

HUNT, Lynn. Apresentação: história, cultura e texto. In: BURKE, Peter. **A nova história cultural.** Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

NÓVOA, Antônio. História da Educação: novos sentidos, velhos problemas. In: Justino Magalhães. (Org.). **Fazer e ensinar História**. Minho: Universidade do Minho, 1998, p. 35-54.

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo intertranscultural**: novos itinerários para a educação. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

RANZI, Serlei Maria Fischer. Memória e história das disciplinas escolares. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007, p.322-354.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte/Porto Alegre: Artes Médicas: 1999.

SOUSA, Ana Teresa Silva. **A formação do licenciado em pedagogia**: uma questão em aberto. Teresina: EDUFPI, 2003.

TEIXERA, Maria Eunice Soares. **Depoimento** [abr. 2008] concedido à pesquisadora Norma Patrícya Lopes Soares para a realização desta pesquisa.

VIEIRA, Maria Alveni Barros. **Depoimento** [jun. 2007] concedido à pesquisadora Norma Patrícya Lopes Soares para a realização desta pesquisa.

NOME DA DISCIPLINA	ANO/ PERÍODO	CARGA HORÁRIA	EMENTA
Elementos da História Antiga	1982/2	45h	1. Introdução; 2. Pré-História; 3. A antiguidade oriental; 4. Antiguidade Grega; 5. O Império de Alexandre e a civilização helenística; 6. As instituições e costumes da Grécia antiga; 7. O pensamento grego; 8. Roma; 9. Sociedade romana; 10. As instituições romanas; 11. A atividade intelectual.
História da Educação	1995/2	60h	Conceito, Importância e Divisão da História da Educação; Tipos históricos da Educação Antiga; Correntes tradicionais da Educação; Modelos mais recentes de educação; Tendências progressistas contemporâneas.
História da Educação	2003/2	60h	Conceitos, métodos e importância da História da Educação; Educação nas sociedades; Tendências e perspectivas da Pedagogia e da Educação na atualidade.
História Geral da Educação	2008/1	60h	Conceito, método, importância e divisão da História da Educação. Educação nas sociedades: primitiva, oriental, grega, romana e cristã primitiva. Educação medieval. Educação renascentista: humanismo reforma e contra reforma. A Educação Moderna: Realismo, Iluminismo e naturalismo pedagógico. Educação na contemporaneidade – Séculos: XIX, XX e XXI. Tendências da Pedagogia e da educação atual.

QUADRO I - RESUMO DA EVOLUÇÃO CURRICULAR DA DISCIPLINA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Fonte: Arquivo Morto da UFPI/Picos

MEMÓRIAS DE PROFESSORAS NA TRANSIÇÃO ENTRE A DOCÊNCIA E A GESTÃO EDUCACIONAL

Data de aceite: 02/05/2023

Clarita Maria Torquato
Universidade do Extremo Sul Catarinense (Criciúma - SC),

Gladir da Silva Cabral
Universidade do Extremo Sul Catarinense (PPGE/Criciúma - SC)

RESUMO: Este estudo examina a trajetória profissional de duas professoras do extremo sul catarinense, que passaram por uma transição da identidade docente para a gestão educacional, através de narrativas de vida. Para isso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, gravadas e posteriormente analisadas, com base nas contribuições teóricas de autores como Stuart Hall, Tomaz Tadeu da Silva, Ecléa Bosi, Grazziottin, Clarícia Otto e António Nóvoa. Os resultados indicaram que a transição para a gestão educacional foi uma experiência não planejada, e que a construção da identidade docente e da identidade profissional de gestora ocorreu através de vivências, experiências e no decorrer do tempo histórico. Como resultado, essas professoras se constituem tanto como docentes quanto como gestoras, e percebem que essas identidades profissionais não podem ser dissociadas, pois se complementam.

PALAVRAS-CHAVE: Memória. Identidade. Trajetória Docente.

MEMORIES OF TEACHERS IN THE TRANSITION BETWEEN TEACHING AND EDUCATIONAL MANAGEMENT

ABSTRACT: This study analyzes the professional trajectory of two teachers from the extreme south of Santa Catarina who went through a transition from teaching to educational management by means of life narratives. Semi-structured interviews were conducted, recorded, and later analyzed based on the theoretical contributions of authors such as Stuart Hall, Tomaz Tadeu da Silva, Ecléa Bosi, Grazziottin, Clarícia Otto, and António Nóvoa. The results indicated that the transition to the area of educational management was an unplanned experience, and that the construction of teachers' and managers' professional identities occurred through experiences and over historical time. As a result, these teachers are constituted both as teachers and managers, and they realize that these professional identities cannot be dissociated because they complement each other.

KEYWORDS: Memory. Identity. Teaching Career.

1 | INTRODUÇÃO

Como fruto de uma pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), este trabalho tem como tema a identidade e a memória na transição da docência para a gestão, na trajetória profissional docente de duas professoras da cidade de Criciúma. O objetivo principal é entender como essas professoras vivenciaram essa mudança de identidade e a transição para a atuação na gestão da educação, por meio de suas próprias narrativas de memória.

Este estudo é justificado por ser uma análise crítica da história recente dos professores na cidade de Criciúma e região sul de Santa Catarina, revelando parte da construção da história da região. Além disso, o trabalho permite a preservação da memória dos educadores locais e possibilita reflexões sobre a formação da identidade profissional dos professores, especialmente no contexto de uma narrativa autêntica de pessoas que vivenciaram tanto o ensino quanto a gestão da educação. Esse é o caso das professoras pesquisadas, Rose Margareth Reynaud Mayr e Vera Maria Silvestre Cruz.

2 | CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO DE IDENTIDADE

Existem muitos estudos que abordam a identidade profissional dos professores, especialmente no que se refere à memória. Ao realizar uma pesquisa com os filtros "memória" e "identidade profissional docente", encontramos um total de 1.144.147 teses e dissertações relacionadas ao assunto. Isso mostra que o tema desperta grande interesse entre os pesquisadores e é considerado relevante para a compreensão da história e das práticas do ensino. Esses estudos têm contribuído para o aprimoramento do saber docente e para a reflexão sobre as práticas de ensino.

De fato, há uma série de estudos dedicados à análise da relação entre a identidade dos professores e a memória, e alguns deles são considerados especialmente relevantes. Dentre eles, destaca-se a dissertação de mestrado de Neusa Teresinha Bohnen, intitulada **A Jornada do Herói: a narrativa autobiográfica na construção da identidade profissional de professor**, defendida em 2011 na Universidade Federal de Goiás. Esse trabalho analisa como as narrativas autobiográficas dos professores podem contribuir para a construção da sua identidade profissional.

Outro trabalho que merece destaque é a dissertação de mestrado de Fernanda Aleixo Chuffi, intitulada **Identidade(s) docente(s), o sujeito-professor e suas escol(h)as: memórias, dizeres e fazeres de uma prática pedagógica na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Unidade da USP**, defendida em 2016. Nessa pesquisa, a autora analisa como as memórias, dizeres e fazeres dos professores podem influenciar a construção de suas identidades profissionais. O estudo foi realizado

na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, unidade da Universidade de São Paulo (USP).

Há também a dissertação de mestrado de Gláucia de Cássia Magalhães da Silva Cavaliere, intitulada **A constituição da identidade profissional docente em contexto de diversidade: reescrevendo histórias de vida**, defendida em 2009 na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Nessa pesquisa, a autora investiga como a diversidade se manifesta na construção da identidade profissional dos professores, analisando as histórias de vida de alguns docentes. O estudo contribui para a reflexão sobre a importância da diversidade na formação e na prática docente.

A tese de Shirlene Santos Mafra Medeiros, intitulada **Memória e Identidade Social da Formação Docente em Rio de Contas-BA, nas décadas de 1920 a 1960: reminiscências das educadoras e educadores da Cátedra à Universidade**, é uma pesquisa importante que se concentra na memória e na identidade social dos professores na formação docente em Rio de Contas (BA), durante as décadas de 1920 a 1960. A autora faz um mergulho histórico na formação de professores e busca compreender como se dava a construção da identidade profissional docente naquela região e período, a partir dos relatos dos próprios educadores. Essa pesquisa é uma contribuição valiosa para a compreensão da história da formação docente no Brasil.

A dissertação de Leandro de Bona Dias, intitulada **"Que raio de professoras são essas?": A representação da identidade docente nas obras de Fanny Abramovich e Ziraldo**, é uma pesquisa interessante que analisa a representação da identidade docente nas obras literárias de Fanny Abramovich e Ziraldo. O autor busca compreender como as obras desses autores retratam a figura do professor, contribuindo para a construção de uma identidade profissional docente na literatura infantil. Também no contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesc, Viviane Maria Candiotto defendeu a dissertação: **"A Construção identitária dos professores de dança clássica: um estudo sobre três artistas educadores"**, defendida em 2016. Esse trabalho tem como objetivo analisar a construção identitária de três professores de dança clássica, por meio de entrevistas em profundidade e análise de documentos e materiais relacionados à prática pedagógica desses profissionais. A pesquisa destaca a importância da dança como arte e prática educativa, bem como a influência de experiências passadas na construção da identidade profissional dos professores.

Os autores escolhidos como referencial teórico deste trabalho foram selecionados com base em sua relevância para a compreensão dos temas de identidade e memória na trajetória profissional de professores. Stuart Hall (2005), por exemplo, é um dos principais teóricos contemporâneos do conceito de identidade, enquanto Tomaz Tadeu da Silva é um renomado pesquisador da área de Educação e autor de diversos estudos sobre identidade e cultura. Por sua vez, Ecléa Bosi (1998) é conhecida por seu trabalho sobre a memória e a história oral, e Grazziotin e Almeida (2012) e Clarícia Otto (2012) são pesquisadoras

que têm contribuído significativamente para a compreensão da relação entre memória e educação. António Nóvoa, por sua vez, é autor do livro **Vida de professores** (2000), que se tornou referência para os estudos sobre a profissão docente. Esses autores foram escolhidos por sua importância teórica e por sua capacidade de ajudar na análise dos dados coletados durante a pesquisa, permitindo uma compreensão mais ampla e aprofundada do tema estudado.

A relação entre passado e presente na memória é fundamental para entendermos como a identidade é construída ao longo do tempo. A memória não é uma mera reprodução do passado, mas sim uma reconstrução baseada nas experiências do presente. Como afirma Bosi, “a memória é uma construção feita pelo presente, em que o passado é reinterpretado e reelaborado, num processo contínuo de seleção e esquecimento” (1998, p. 31). Nesse sentido, a memória pode ser vista como um processo dinâmico e interativo, que está em constante diálogo com o presente e com as experiências vivenciadas. Essa interação entre passado e presente pode ser observada, por exemplo, nas narrativas de vida dos professores, que buscam dar sentido às suas experiências passadas a partir do contexto presente em que estão inseridos. Considera Otto (2012, p. 24) que o ser humano, ao rememorar, significa a sua memória, não somente a possui, pois, ao atribuir sentido, busca experiências, estando elas conectadas ao tempo e ao espaço (presente e passado). Por sua vez, Grazziotin e Almeida pontuam que: “o sujeito que narra o que viveu, faz uma narrativa baseada nos referenciais do momento presente” (2012, p. 97).

Apesar de ser uma experiência coletiva, para Bosi, “é o indivíduo que recorda. Ele é memorizador, e, das camadas do passado que tem acesso pode-se ter objetos que são, para ele e só para ele, significativos dentro de um tesouro comum” (1998, p. 411). E acrescenta: “[a] memória do trabalho é o sentido e a justificação de toda uma biografia” (BOSI, 1998, p. 481). Dessa forma, a memória não é apenas uma simples recordação do passado, mas sim uma construção elaborada e ressignificada daquilo que foi vivido. A partir dessa perspectiva, a memória pode ser entendida como uma ferramenta importante na construção da identidade do indivíduo, pois é a partir das experiências vividas que ele constrói sua visão de mundo e de si mesmo. É, portanto, reelaboração, rememoração, ressignificação.

A memória do trabalho, nesse sentido, é uma forma de valorizar as experiências e os saberes dos trabalhadores, dando-lhes visibilidade e reconhecimento. É um processo de reconstrução e de reflexão sobre o passado, mas que tem repercussões no presente, uma vez que a memória é construída a partir do presente e das necessidades e interesses do indivíduo ou grupo que a elabora. Nesse sentido, a memória do trabalho pode contribuir para a formação de identidades profissionais e para a construção de projetos coletivos de luta e de resistência.

O conceito de identidade proposto por Hall (2005) se opõe à ideia de que a identidade é algo fixo e determinado de forma natural, sendo influenciada por fatores externos e

internos que estão em constante mudança. Segundo ele, a identidade não está ancorada numa essência interior, mas num processo social e histórico, construído através da relação do indivíduo com a sociedade e a cultura em que está inserido. Assim, a identidade é vista como uma construção dinâmica e em constante transformação, formada a partir das experiências e das relações sociais vividas pelo sujeito ao longo da vida. O sujeito tem sua identidade atravessada por várias forças, discursos e instituições, e essa identidade não é unificada nem coerente, mas constituída de uma multiplicidade de identificações que o sujeito vai assumindo de acordo com as posições que ocupa na sociedade e com os referenciais com os quais se identifica.

Tomaz Tadeu da Silva (2014) coloca em destaque a crise da identidade em um contexto de mudanças e transformações da vida moderna. Essa complexidade pode levar ao conflito de diferentes identidades, já que é necessário assumir papéis distintos em diversos contextos sociais. Além disso, o autor destaca que a identidade e a diferença só podem ser compreendidas na existência de outros, ou seja, elas não são fixas e carregam significações indeterminadas que são resultado de processos simbólicos e discursivos. Desse modo, a identidade é uma construção que se dá através de múltiplas influências e referências culturais, e que pode ser composta de várias identificações que o sujeito assume em diferentes contextos sociais. Para Silva, "a identidade e a diferença são o resultado de um processo de produção simbólica e discursiva" (2014, p. 81).

Essa concepção de identidade cultural está em consonância com as ideias de Stuart Hall (2005), que afirmou que a identidade é construída de forma fragmentada e não linear, sendo influenciada por diversos fatores, tais como a cultura, a história, as relações sociais, as condições econômicas e políticas, entre outros. Dessa forma, a identidade cultural é resultado de um processo contínuo de construção e reconstrução, que se dá a partir das experiências vividas e dos significados que são atribuídos a elas. Assim, a identidade do professor é uma construção que se dá ao longo do tempo, influenciada pelas diversas situações e contextos que ele vivencia.

Compreende-se que a identidade profissional docente é influenciada por diversos fatores, tais como a formação acadêmica, a experiência profissional, as relações interpessoais, as políticas educacionais, a cultura e a sociedade em que o profissional está inserido. Esses fatores moldam a identidade profissional do docente e influenciam em suas práticas educativas, em sua relação com os alunos e com a comunidade escolar. Além disso, a identidade profissional docente está em constante transformação, já que as mudanças na sociedade e na educação exigem do profissional uma atualização constante em seus conhecimentos e práticas pedagógicas. Essa identidade pode ser moldada e transformada também pelas experiências profissionais, pelas reflexões sobre as práticas educativas e pelo diálogo com outros profissionais da área. Por fim, a identidade profissional docente pode ser considerada inspiradora para todos, uma vez que a preocupação com o outro é uma das características mais fortes do profissional docente. A identidade profissional

docente é uma identidade que busca formar cidadãos críticos e conscientes, capazes de transformar a sociedade em que vivem.

3 I O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Esta pesquisa é uma tentativa de entender a identidade docente a partir das histórias de vida e trajetórias profissionais de duas professoras aposentadas. A escolha dessas professoras foi feita com base em critérios específicos, como a atuação na escola pública e no ensino superior da Unesc, além da participação em gestão e no cenário político da região. Dessa forma chegamos aos nomes de Vera Maria Silvestre Cruz e Rose Margareth Reynaud Mayr.

Neste trabalho foi utilizada uma abordagem qualitativa e uma entrevista semiestruturada para coletar informações e compreender como as identidades docentes foram construídas ao longo do tempo. Foi utilizado um roteiro de perguntas semiestruturado que contemplava questões relacionadas à trajetória profissional das professoras, suas vivências na educação pública e no ensino superior, sua atuação na gestão educacional e na política, além de questões relacionadas à identidade docente, como a construção da mesma ao longo da carreira, suas crenças e valores, e os desafios enfrentados no exercício da profissão. As entrevistas foram analisadas de forma qualitativa, buscando identificar temas e padrões comuns que emergiram das narrativas das entrevistadas. A partir disso, foram construídos os resultados e conclusões da pesquisa.

A professora Vera Maria Silvestre Cruz nasceu em 13 de janeiro de 1947 e graduou-se em Pedagogia pela Fundação Educacional de Criciúma (FUCRI) com especialização em Fundamentos da Educação, Metodologia do Ensino Superior, Teoria Administrativa e Mestrado em Educação e Cultura pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Foi docente na Escola Técnica General Osvaldo Pinto da Veiga (SATC) e no Colégio Madre Teresa Michel, no município de Criciúma (SC), atuando como coordenadora pedagógica geral. Na Secretaria de Educação e Cultura (SEC), atuou como professora e orientadora educacional na Unidade de Coordenação Regional 03/Criciúma – 3ª UCRE. Na Prefeitura Municipal de Cocal do Sul (PMCS), trabalhou como orientadora pedagógica, bem como no Colégio de Aplicação da UNESC, CAP/UNESC. Foi secretária de educação e cultura e secretária da ação social e da família na Prefeitura Municipal de Criciúma (PMC) em diferentes gestões administrativas. Foi professora e coordenadora do curso de Pedagogia da Unesc. Infelizmente, a professora Vera faleceu no dia 3 de dezembro de 2020, por complicações em decorrência da Covid-19.

Susane da Costa Waschinewski pesquisou em sua tese de doutorado: **Jessy Cherem (1929-2014): Percursos da Professora Catarinense e seu Arquivo em Três Tempos**, concluída em 2020, conheceu a professora Vera, durante a pesquisa, pois a ela, havia sido aluna da professora Jessy. Neste percurso, soube que a professora Vera

tinha também um vasto material que havia guardado de sua prática e atividade docente, e por isso, aproximaram-se. E em 2002, a pesquisadora, junto com o Grupo de Pesquisa Grupheme da Unesc, inauguraram o Memorial Vera Maria Silvestre Cruz, que foi objeto do trabalho de pesquisa pós doutoral da professora Susane. Portanto, a história da professora Vera foi ampliada por seu acervo e poderá contribuir muito para a história da educação da região do extremo sul catarinense.

A professora Rose Margareth Reynaud Mayr é graduada em Pedagogia e possui mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Na Associação Feminina de Assistência Social (AFASC), Rose Reynaud atuou como professora, diretora do Centro de Educação Infantil Cônego Aníbal Maria Di Frância (AFASC), orientadora pedagógica das creches casulo da AFASC, auxiliar de direção e professora no Grupo Escolar São Defende. Orientadora pedagógica de educação pré-escolar; diretora do Projeto Casulo Santa Luzia (Educação Infantil) e coordenadora geral do Departamento de Educação Infantil da AFASC, em Criciúma (SC). Enquanto esteve na Legião Brasileira de Assistência Social (LBA), teve atuação como técnico na Associação Catarinense do Bem-Estar de Menor (FUCABEM); auxiliar de ensino dos CEBEMs (Centros do Bem-Estar do Menor). Atuou, ainda, na Escola de Educação Básica Madre Teresa Michel como coordenadora pedagógica e administrativa da educação básica. E foi secretária municipal de educação na Prefeitura Municipal de Criciúma de 2014 a 2016. Na Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) atuou como professora, no curso de Pedagogia, foi pró-reitora acadêmica; diretora de graduação; diretora do Colégio de Aplicação, coordenadora pedagógica do Colégio de Aplicação e gestora do Departamento de Recursos Humanos. E na Associação Empresarial de Criciúma (ACIC) desenvolveu atividades como Coordenadora de Projetos da Educação. Mais recentemente, assumiu a Secretária Municipal de Educação do município de Içara, renovando seus vínculos com a educação e a gestão em educação.

A fim de avaliar se os objetivos da pesquisa foram alcançados, optou-se por analisar as respostas e conexões estabelecidas durante as entrevistas com base nas questões da entrevista semiestruturada. Essas questões foram utilizadas como categorias de análise para obter um resultado que respondesse à questão-problema da pesquisa.

4 | A TRAJETÓRIA DE DUAS PROFESSORAS

Durante a entrevista com a professora Vera Maria Silvestre Cruz, ela trouxe diversos objetos que possuíam significado e memórias de sua atuação profissional e formação. Esses objetos serviram como gatilhos para que a professora pudesse relembrar suas histórias, discursos e sentimentos associados a eles. Segundo Bosi (1998), esses objetos possuem valor afetivo e ajudam na reconstrução da memória, pois ela tem a capacidade de guardar e evocar experiências do passado.

“Ser professor é uma escolha e também uma missão, pois não é fácil. É necessário dedicação, boa vontade, motivação, desejo de ensinar”. Essa afirmação foi proferida pela professora Vera Maria Silvestre Cruz ao narrar sua trajetória profissional e já demonstra como foram os relatos, bem como direciona aos valores axiológicos com os quais ela percebe a profissão docente e sua própria história de docência e gestão na educação.

A lembrança da professora Vera Maria Silvestre Cruz sobre acordar pensando nos alunos e a sua disposição em ajudar crianças com dificuldades em Matemática fora do ambiente escolar evidenciam a importância que ela atribuía à sua função como educadora. A professora comentou que, quando dava aulas no Lapagesse, “tinha crianças que tinham dificuldade em Matemática e eu levava eles para minha casa. [...]. Eles iam lá para minha casa e eu ensinava lá”. Essa atitude ressalta a dedicação e a responsabilidade que a profissão de professor requer, bem como a preocupação com o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos. Essa atitude também está relacionada com a construção da identidade docente, que, de acordo com António Nóvoa (2000), é um espaço de escolhas, conflitos e definição de como se sente a profissão de professor.

A professora Vera conta que desde menina queria ser professora. “Nunca pensei em ser outra coisa que não fosse professora”. Ela realizou seu sonho ao cursar o Normal, atualmente conhecido como Magistério, e trabalhar no Colégio Michel, em Criciúma (SC). Posteriormente, fez concurso para trabalhar em escolas do Estado de Santa Catarina, quando era possível dar aulas no Estado mesmo sem ter concluído o segundo grau. Em 1970, concluiu a graduação em Pedagogia com duas habilitações: supervisão escolar e orientação educacional e administração. Em 1973, iniciou sua carreira como professora na Unesc, onde lecionou até se aposentar em 2011.

A professora Vera relata que não havia planejado fazer a transição da docência para a gestão da educação. Segundo ela, a oportunidade surgiu de forma inesperada. A convite da irmã diretora do Colégio Michel, onde Vera estudara e posteriormente passou a dar aulas, ela foi convidada a assumir o cargo de coordenadora pedagógica, com o objetivo de modernizar e implementar práticas pedagógicas mais atualizadas, que estavam de acordo com a nova legislação. Posteriormente, quando ainda trabalhava no Estado, foi convidada pela esposa do prefeito Altair Guidi a assumir o cargo de secretária de Educação. Apesar de não ter planejado, ela aceitou o desafio por não ter tido experiência anterior na gestão pública.

Durante sua gestão como Secretária da Educação Municipal de 1989 a 1991, a professora Vera assumiu a função sem estar afiliada a nenhum partido político, tendo sido escolhida em virtude de sua trajetória como educadora. Ela afirma que não buscou ativamente o cargo, mas que as oportunidades simplesmente surgiram em sua carreira. O mesmo aconteceu quando foi indicada para ocupar a posição de Secretária da Ação Social e da Família na gestão do Prefeito Paulo Meller e Maria Dal Farra Naspolini de 1997 a 1998, e ela não sabe ao certo quem a indicou para o cargo.

Ao relembrar sua trajetória como gestora, a professora Vera descreve seu papel na coordenação do Colégio Michel, onde teve de estudar e implantar a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e explicar o conselho de classe para seus colegas. Ela recorda com gratidão seus períodos em gestão e acredita ter feito um bom trabalho, uma vez que ainda encontra pessoas que lembram de suas atuações. Ela destaca a experiência como gestora da Secretaria de Ação Social e da Família como especialmente enriquecedora e enfatiza sua abordagem pessoal de liderança e pontua: “como gestora, assim de uma maneira geral, eu procurei fazer com as pessoas que estavam ao meu redor o que eu gostaria que fizessem comigo, né”.

A partir da entrevista e das lembranças evocadas pelos objetos, é possível perceber que a carreira profissional da professora Vera foi marcada por um período de intensas transformações em sua área de atuação, a educação. Ela iniciou sua jornada como docente nos anos 1960 e encerrou em 2011, período em que muitas possibilidades de mudança surgiram na educação. Nos anos 1960, o modelo educacional começou a vislumbrar uma escola diferente, com um novo olhar para as pesquisas educacionais que direcionavam a educação para o século XXI. Posteriormente, foram criadas a LDB e os PCN, que também trouxeram mudanças significativas. No entanto, esse período também foi marcado por conflitos no País, no mundo e na educação em particular. O tecnicismo, por exemplo, buscava espaço e contava com o apoio do regime militar, o que gerava tensão com perspectivas mais críticas da educação. A professora Vera confirma, dizendo que ocorreram muitas mudanças de “legislação, de postura, de tudo. Foi bem interessante acompanhar isso”.

A professora Vera destacou como o desafio mais interessante em sua trajetória profissional ocorreu durante seu período como secretária da ação social e da família, na gestão do prefeito Paulo Meller e Maria Dal Farra Naspolini, em 1997. Nesse período, houve uma situação de falta de recursos para atender as necessidades das crianças, e a Secretaria de Saúde alertou que 100 crianças poderiam morrer por desnutrição. Essas crianças precisavam de um tipo específico de leite, mas não havia recursos disponíveis. Então, Vera e sua equipe elaboraram um projeto para ser enviado às empresas, mas apenas uma delas respondeu positivamente: a Imbralit, de propriedade do Sr. Jorge Zanatta. Ele concordou em fornecer o leite e ainda ofereceu fornecer alimentos para as famílias dessas crianças. Durante os anos em que Vera esteve à frente da Secretaria, de 1997 a 1998, a empresa continuou a apoiar suas iniciativas.

Vera acreditava que sua experiência como professora fora fundamental para seu desempenho como gestora, pois nunca teve problemas com seus colegas professores. Quando precisava intervir, conversava com eles e oferecia sugestões construtivas para melhorar a situação. Ela se sente satisfeita em olhar para trás em sua carreira e agradece por ter tido tantas oportunidades e deixado boas lembranças: “Muito, eu agradeço todas as noites porque tive todas essas oportunidades e deixar assim, né, boas lembranças”.

De maneira despretensiosa e consciente das mudanças históricas e sociais que testemunhou ao longo de sua carreira, a professora Vera afirmou que não mudaria sua atuação, pois sempre se esforçou ao máximo para desempenhar seu papel da melhor forma possível. Essas transformações se incorporaram à sua identidade e modo de agir, e ela se sente grata por ter vivenciado todas essas mudanças.

A professora Rose Margareth Reynaud Mayr iniciou a entrevista explicando que sua trajetória como professora se mistura com sua trajetória como gestora. Ela contou que começou a dar aulas logo após terminar o magistério em 1974, em Mafra, cidade onde morava. Apesar de ser um desejo do pai que ela se tornasse professora, seu sonho era se tornar engenheira agrônoma, o que fica evidente em suas memórias.

“O grande desafio é você perceber as necessidades, é você saber o que tem que ser feito, não tendo recurso para ser feito, e ter consciência do que aquilo gera quando não é feito”. Este excerto é parte da entrevista que ela concedeu e apresenta uma profissional persistente, na qual percebem-se características marcantes como professora, gestora e mulher que se constrói, que se reinventa, buscando sempre novos caminhos e soluções para os desafios que se apresentam.

A professora Rose Mayr compartilha sua história de forma estruturada e cronológica, destacando suas experiências em diferentes locais de atuação. Em suas memórias e falas, ela enfatiza a importância de fazer o trabalho com excelência e responsabilidade, comprometida com o objetivo proposto, como no caso da alfabetização, em que a criança deve aprender a ler e escrever de fato: “Então se você está ali para alfabetizar, a criança tem que sair aprendendo a ler e escrever, não é?”.

Ao revisitar sua trajetória como professora, a professora Rose destaca como a relação com o outro é fundamental em sua prática pedagógica, e essa valorização do diferente está presente em suas memórias construídas a partir de sua reconstrução do passado (HALBWACHS *apud* BOSI, 1998). Segundo ela, é a partir da relação com o outro, da alteridade, que é possível construir uma identidade como professor que se preocupa com a dimensão emocional e afetiva do aluno. Essa postura é destacada por autores como Silva (2014; 2013).

A trajetória da professora Rose esteve sempre ligada à educação, seja como professora ou gestora. Ao longo do tempo, conforme as mudanças históricas, sociais e políticas ocorreram, os cargos e funções que ela exerceu foram se alternando e construindo a sua história, que muitas vezes se confunde com a própria história da comunidade em que atuou, assim como com as suas práticas profissionais e relações interpessoais. As narrativas também estão relacionadas com a memória coletiva, reforçando um sentimento de pertencimento a uma comunidade (GRAZZIOTIN; ALMEIDA, 2012).

A professora Rose iniciou sua atuação na gestão educacional no projeto Casulo do Bairro Santa Luzia, em Criciúma, nos anos 1980, atuando simultaneamente como coordenadora e professora. Em seguida, em 1984, trabalhou como orientadora da pré-

escola na Secretaria de Educação do município, juntamente com a professora Samira Casagrande. Durante esse período, assumiu a coordenação das creches do município em 1986, a convite de Maria Helena, esposa de José Augusto, e permaneceu nessa função até 1992. Em 1991, na gestão do prefeito Altair Guidi, a professora Rose foi convidada para coordenar o CEI do Bairro Boa Vista, que tinha capacidade para atender 500 crianças de 0 a 6 anos. E segundo a professora, “aquele CEI era uma estrutura de primeiro mundo”.

A professora Rose atuou em diversas funções no campo da educação ao longo do tempo. Em meados dos anos 1980, iniciou sua trajetória na gestão e docência do projeto Casulo do Bairro Santa Luzia, em Criciúma. Em 1984, foi orientadora da pré-escola na Secretaria de Educação do município. Posteriormente, em 1986, assumiu a coordenação das creches da Afasc, permanecendo nesse trabalho até 1992. Em 1991, foi convidada a coordenar o CEI do Bairro Boa Vista, que atenderia cerca de 500 crianças de 0 a 6 anos.

A partir de agosto de 1994, assumiu a coordenação do Colégio de Aplicação da Unesc e, em seguida, a Diretoria de Graduação da Universidade. Em 2014, passou a ocupar a Secretaria de Educação do município de Criciúma. Como ressalta Halbwachs, a memória está ligada à vida atual da pessoa e sua realidade social (BOSI, 1998), o que se aplica à trajetória profissional da professora Rose.

Em relação à sua experiência como gestora na Secretaria de Educação, a professora destaca a exigência de muitas horas de trabalho por dia, chegando a trabalhar durante finais de semana. Visitou todas as escolas do município para entender as necessidades de cada uma delas, bem como dos alunos, pais e comunidade envolvida. Ela revela seus sentimentos em relação a esse fazer: “Então, tudo isso exigia muito assim, né. O desafio de trabalhar 14, 16 horas por dia, né. Porque se tu queres acompanhar realmente, né. É isso que tem de ser, né. Final de semana”.

Durante o relato da professora Rose, foi observado que ocorreram muitas mudanças, o que é comum em ambientes escolares, já que esses contextos são dinâmicos e estão sempre em constante transformação. A diversidade de espaços em que a professora atuou é um exemplo claro da sua capacidade de adaptação e de enfrentar mudanças. Em cada um desses ambientes, ela teve que se adaptar, promover mudanças e transformações para se adequar ao que estava sendo construído.

Ao abordar os desafios que enfrentou ao longo de sua trajetória, a professora Rose destacou particularmente os problemas que enfrentou durante sua passagem pela Secretaria de Educação de Criciúma. Entre esses desafios, ela mencionou questões relacionadas à merenda escolar, a ameaça de greve dos motoristas de vans e ônibus escolares, bem como os incêndios que ocorreram em 2015 no prédio da prefeitura municipal de Criciúma.

Segundo a professora Rose, sua experiência como docente teve grande influência em sua atuação como gestora e afirma: “eu não consigo ver a gestão separada de docência. Na minha cabeça não tem essa separação. Entende? É tudo uma coisa só. E sempre foi”. Ela se considera realizada em sua trajetória profissional e se sente orgulhosa do que

conquistou.

Pela análise das narrativas das professoras, é possível observar algumas semelhanças e diferenças entre elas, já que cada uma é uma pessoa única, com suas próprias ideias e pensamentos individuais. No entanto, durante a pesquisa, foi possível identificar algumas similaridades e diferenças entre as histórias relatadas.

A professora Vera usou objetos para contar sua história pessoal e profissional, demonstrando que essas duas áreas estão interligadas. Bosi argumenta que, "são esses os objetos que Violette Morin chama de objetos biográficos, pois envelhecem com seu possuidor e se incorporam à sua vida: [...] Cada um desses objetos representa uma experiência vivida" (2001, p. 441). Por outro lado, a professora Rose usou imagens do incêndio na prefeitura de Criciúma como prova de um acontecimento importante em sua trajetória profissional. De acordo com Bosi (2001), a lembrança dos espaços e sensações é fundamental para evocar as memórias do passado. Portanto, esses dois relatos mostram a importância dos objetos e dos espaços na construção da memória individual.

As professoras apresentam concepções similares sobre o papel do professor, que é o de ensinar e fazer com que o aluno aprenda o que é oferecido no contexto escolar. No entanto, suas abordagens individuais mostram diferenças, como a atitude da professora Vera, que ocasionalmente levava os alunos para sua casa para auxiliá-los no aprendizado.

As duas professoras passaram por uma transição da docência para a gestão que não estava prevista em seus planos. Elas afirmam não terem filiação partidária, mas isso não implica que não possuam posicionamentos políticos e atitudes políticas, especialmente em grupos e individualmente, uma vez que essa é uma questão subjetiva. Em suas histórias, elas enfatizaram que foram nomeadas para os cargos de gestão por indicações técnicas.

Ao longo da trajetória profissional das professoras, várias mudanças ocorreram. Com muitos anos de experiência, elas puderam vivenciar desde a mudança de legislação na educação, até alterações nas atividades e na política, que influenciaram em sua atuação. As mudanças que ocorreram na cidade e no entorno também foram percebidas, bem como o crescimento da região, e tiveram sua influência na educação local e regional.

As professoras ocuparam cargos semelhantes em diferentes gestões na prefeitura e deixaram sua experiência como legado, conquistando respeito daqueles que trabalharam com elas. Enfrentaram desafios com o sentimento de terem feito o melhor possível dentro das limitações existentes, sempre priorizando as pessoas envolvidas no processo e contribuindo para o bom funcionamento do sistema. Não têm arrependimentos e se sentem realizadas por terem utilizado características como empatia, diálogo e aproximação para melhorar seu trabalho.

Vera afirma que, se pudesse voltar atrás, não mudaria nada, pois sempre deu o seu melhor. Por sua vez, Rose reconhece que, com o tempo e as experiências adquiridas, poderia ter sido menos ingênua em algumas situações e que "na verdade, à medida que você anda você aprende. E quando você olha para trás e diz: 'Olha, mas lá aconteceu isso.

Se eu tivesse tido uma postura diferente né'". No entanto, ambas concluem que o trabalho na educação foi permeado pelo amor e dedicação ao próximo. Essa síntese é enfatizada por Rose ao final da entrevista: "O trabalho, para mim, tem sinônimo de amor".

As professoras entrevistadas destacaram que a atividade de professor apresenta seus desafios, mas é uma profissão gratificante devido aos resultados positivos que podem ser alcançados. Como diretoras, elas reconheceram os desafios envolvidos na gestão escolar e a importância de proporcionar o melhor para os estudantes e a comunidade escolar. Elas também destacaram que qualquer decisão tomada terá um impacto significativo na equipe escolar, estudantes e na comunidade em geral. Como seres humanos em constante evolução, tudo o que fizerem terá um impacto em si mesmas e nas pessoas ao seu redor.

Ao longo da entrevista para esta pesquisa, a professora Vera entregou um estojo, para doar ao Programa de Mestrado em Educação da Unesc, contendo um apagador e uma caneta marca-texto, na perspectiva de que fosse exposto em museu e para que pudesse constar da memória da educação da região, o que de fato aconteceu quando a professora Susane, ao fazer sua pesquisa pós-doutoral, reuniu o acervo da professora Vera no Memorial Vera Maria Silvestre Cruz, permitindo que seus objetos, livros, documentos, pudessem contribuir para apresentar a história da educação de Criciúma e região, principalmente em relação às escolas públicas, dando voz às mulheres professoras.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As trajetórias profissionais das professoras apresentam semelhanças, apesar de suas diferenças individuais. Elas viveram em um mesmo tempo histórico e compartilharam experiências que impactaram a comunidade educacional em que atuaram. Ao analisar suas trajetórias, conclui-se que a transição da docência para a gestão não foi planejada. As professoras não estabeleceram uma meta ou um plano futuro, mas foram convidadas a assumir cargos de gestão por terceiros.

Posteriormente, elas tiveram de lidar com a realidade das instituições em que trabalharam e desenvolveram suas próprias estratégias para gerenciá-las. É importante destacar que elas não possuem envolvimento com partidos políticos e suas práticas como gestoras foram influenciadas por suas experiências e relações como educadoras.

As professoras entrevistadas construíram sua identidade profissional como docentes e gestoras por meio de suas vivências, experiências e ao longo do tempo. Elas perceberam que suas identidades como docentes e gestoras se complementam e não podem ser dissociadas. As entrevistas mostraram que ambas tinham uma postura voltada para o outro, buscando contribuir para a formação dos alunos como cidadãos, através de relações de alteridade, ou seja, entendendo que é a partir do outro que se constrói a identidade profissional e pessoal.

Além disso, as professoras demonstraram estar envolvidas com a comunidade

escolar e com a sociedade em geral, em diferentes bairros da cidade. Assim, a pesquisa atingiu seu objetivo ao analisar como ocorreu a trajetória profissional das professoras entrevistadas na transição entre a identidade docente e a atuação na gestão da educação, com base em suas memórias.

Os objetivos específicos foram importantes para orientar a análise e permitir verificar, a partir das narrativas de memória, se a experiência como professora teve impacto na atuação como gestora em educação. Os resultados indicaram que para as professoras entrevistadas, as atividades de docência e gestão estão intrinsecamente ligadas. Isso ocorre porque, na atuação como gestoras, não há uma mudança significativa na identidade em relação à profissão de professor, pois ambos os papéis sociais são amplos e interconectados. Além disso, as atividades de ambas as profissões envolvem lidar com pessoas, desempenhar atividades formativas e educativas em sentido amplo, e servir ao bem comum e à sociedade.

Alguma informação sobre as histórias narradas pode ter ficado guardada na memória, ou pode ter sido revelada sem detalhamento pelas pesquisadas, ou por escolhas delas; contudo, o que veio à luz foi narrado com os olhos brilhando, com emoção, com o orgulho de ter sido realizado na autora de sua própria história. Como sabemos, o esquecer é também parte do exercício da memória, que precisa ser seletiva, que ressignifica lembranças do passado e que simplesmente releva incidentes considerados menos importantes no ato de narrar.

Concluindo, é importante ressaltar que as narrativas de memória compartilhadas pelas professoras entrevistadas refletem suas vivências e experiências como personalidades significativas do campo educacional. Essas narrativas podem fornecer informações úteis para pesquisas sobre aspectos sociais, culturais e educacionais, bem como para a preservação da memória da educação e do papel do professor. Ao narrar os fatos vividos no passado, essas professoras tornam acessível aos leitores posteriores do trabalho uma compreensão do fazer docente na região, o que pode ajudar a interpretar o presente. É importante lembrar que o professor está em constante processo de (re)construção de sua identidade profissional.

REFERÊNCIAS

BOHNEN, Teresinha Bohnen. **A Jornada do Herói: a narrativa autobiográfica na construção da identidade profissional de professor.** 2011. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Goiás, Goiânia (GO).

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 6. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. 484 p.

CANDIOTTO, Viviane Maria. **A Construção identitária dos professores de dança clássica: um estudo sobre três artistas educadores.** 2016. Dissertação de Mestrado – PPGE da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc), Criciúma (SC).

CAVALIERE, Cássia Magalhães da Silva. **A constituição da identidade profissional docente em contexto de diversidade: reescrevendo histórias de vida.** 2009. Dissertação de Mestrado em Educação no PPGE da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, Juiz de Fora (MG).

CHUFFI, Fernanda Aleixo. **Identidade(s) docente(s), o sujeito-professor e suas escol(h)as: memórias, dizeres e fazeres de uma prática pedagógica.** 2016. Dissertação de Mestrado em Educação – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Unidade da USP, Ribeirão Preto (SP).

DIAS, Leandro de Bona. **"Que raio de professoras são essas?": a representação da identidade docente nas obras de Fanny Abramovich e Ziraldo.** 2017**.** Dissertação de Mestrado – PPGE da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc), Criciúma (SC).

GRAZZIOTIN, L.S.S.; ALMEIDA, Dóris Bitencourt. **Romagem do Tempo e Recantos da Memória**: reflexões metodológicas sobre História Oral. 1. ed. São Leopoldo: Oikos Editora, 2012. 112 p.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. 102 p.

MEDEIROS, Shirlene Santos Mafra. **Memória e Identidade Social da Formação Docente em Rio de Contas-BA, nas décadas de 1920 a 1960: reminiscências das educadoras e educadores da Cátedra à Universidade.** 2016. Tese de Doutorado em Educação – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Vitória da Conquista (BA).

OTTO, Clarícia. **Nos rastros da Memória**. 1. ed. Florianópolis: NUP/SED/UFSC, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. 11. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2013. 237 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. 14. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2014. 133 p.

CAPÍTULO 19

METODOLOGIAS DO ENSINO/APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA APLICADAS PELOS PROFESSORES DO 7º,8º,9º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA MUNICIPAL LAURA CARDOZO COSTA EM ESTÂNCIA – SERGIPE – BRASIL/2018

Data de aceite: 02/05/2023

Edilson Rodrigues dos Santos
Professor Nas Redes Municipais de Ensino de Santa Luzia do Itanhi e Estância-SE. Atualmente gestor da Escola Municipal Laura Cardozo Costa.

RESUMO: O presente artigo sintetiza a dissertação de mestrado apresentada pelo professor Edilson Rodrigues dos Santos junto a Banca Examinadora da Faculdade de Pós-Graduação da Universidade Tecnológica Intercontinental-UTIC, Assunção, Paraguai, no ano de dois mil e dezenove que teve como objetivo analisar as metodologias de ensino e aprendizagem da matemática aplicadas pelos professores do 7º,8º e 9º anos de Ensino Fundamental da Escola Municipal Laura Cardozo Costa, localizada no município de Estância, Estado de Sergipe. Professores e alunos participantes da pesquisa confirmaram que no planejamento das atividades, há a preocupação em desenvolver aulas práticas com o uso de métodos lógicos para a compreensão dos conteúdos matemáticos. Entretanto, o estudo foi capaz de identificar que alguns professores confessaram não utilizar recursos tecnológicos ou cartilhas inovadoras em suas aulas. No entanto, a maioria dos professores afirmou buscar esse recurso para incentivar a participação dos alunos em sala de aula. A pesquisa também foi capaz de detectar que a maioria dos docentes afirmaram utilizar com frequência jogos educativos e livros paradidáticos da matemática em suas aulas, bem como acreditam estar trabalhando para mudar a qualidade das suas práticas. Contraditoriamente o estudo detectou que a maioria dos estudantes relataram não participar de aulas com o uso de tais recursos. Por fim, apesar de existirem problemas antigos e novos, os resultados obtidos através do trabalho de campo demonstraram que há uma necessidade iminente em fazer-se uso de recursos didáticos adequados e que possam acompanhar o dia a dia dos alunos, que são constantemente cercados por novas tecnologias.

PALAVRAS CHAVE: Metodologias, Recursos Didáticos, Métodos Inovadores

ABSTRACT: This article synthesizes the master's thesis presented by Professor Edilson Rodrigues dos Santos to the examination Board of the Graduate School of the Intercontinental Technological University

- UTIC, Asunción, Paraguay, in the year two thousand and nineteen, which aimed to analyze the methodologies of teaching and learning of mathematics applied by teachers of the 7th, 8th and 9th years of Elementary School at the Municipal School Laura Cardozo Costa, located in the municipality of Estância, State of Sergipe. Teachers and students participating in the research confirmed that in the planning of activities, there is a concern to develop practical classes with the use of logical methods for the understanding of mathematical contents. However, the study was able to identify that some teachers confessed not to use technological resources or innovative booklets in their classes. However, most teachers said they sought this resource to encourage student participation in the classroom.The survey was also able to detect that most teachers claimed to frequently use educational games and mathematics paradidactic books in their classes, as well as believe they are working to change the quality of their practices. Contradictorily, the study found that most students reported not participating in classes using such resources. Finally, although there are old and new problems, the results obtained through the field work demonstrated that there is an imminent need to make use of adequate teaching resources that can follow the daily lives of students, who are constantly surrounded by new technologies.
KEYWORDS: Methodologies, Didactic Resources, Innovative Methods.

INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda sobre a dissertação de mestrado apresentada pelo professor Edilson Rodrigues dos Santos junto a Banca Examinadora da Faculdade de Pós-Graduação da Universidade Tecnológica Intercontinental-UTIC, Assunção, Paraguai, no ano de dois mil e dezenove. Destaca-se que a professora Dra. Mirtha Fernández, foi responsável pela a orientação da tese que fora intitulada “Metodologias do Ensino/ Aprendizagem da Matemática Aplicadas pelos Professores do 7º,8º e 9º anos do Ensino Fundamental da Escola Municipal Laura Cardozo Costa, em Estância-Sergipe/2018.

Justifica-se que para a obtenção do título de mestre em educação foi eleito um objeto a ser investigado e como havia a necessidade de se conhecer as metodologias de ensino e aprendizagem da matemática aplicadas pelos professores da Escola Municipal Laura Cardozo Costa, a qual também era local de trabalho do pesquisador, foi delimitado o campo a ser investigado e definido que seria uma pesquisa quantitativa com o uso de métodos e técnicas de abordagens investigativas para obtenção de dados.

Destaca-se que a pesquisa foi dividida em dois eixos norteadores, sendo o primeiro preocupado com os aspectos didáticos: planejamento, metodologias e estratégias de ensino e o segundo eixo preocupou-se com as diferentes formas de metodologias ativas aplicadas durante todas aulas de ensino da matemática. Dessa maneira foram observados indicadores, existência de métodos inovadores e atividades lúdicas aplicadas. Entretanto, após a realização da pesquisa fora constatado a necessidade de investimentos em recursos didáticos adequados a rotina dos estudantes.

Também é importante citar que há um consenso das deficiências por parte

considerável dos discentes quando apontados temas matemáticos básicos. Outrossim, não pode-se considerar que a matemática atinja popularidade entre adolescentes e jovens adultos.

Nos aspectos filosóficos a tese faz um apanhado sobre a função da escola enquanto instituição fundamental para o desenvolvimento de qualquer sociedade. Porém, esclarece que há divergências no próprio discurso da escola em que a mesma acaba reproduzindo discursos dúbios que reproduzem os interesses da elite dominante com suas doutrinas dominantes. O que transforma os fins e princípios educacionais previstos na Constituição Federal de 1988 em pressupostos antagônicos ao que se pratica dentro das rotinas escolares.

Um senso comum é construído sobre os princípios e fins da educação e aquilo que estar sob a letra constitucional se transforma em argumento em constante hibernação. Sendo que, na verdade, se reforçam a manutenção de uma ideologia excludente das classes sociais menos favorecidas. Na prática o "chão de giz das escolas" reproduz o aparelho montado pelo capital financeiro interessado apenas em perpetuar o seu domínio nos diferentes setores sociais e campos do saber.

Por essa razão, a educação pode ser um grande instrumento para reger essa sincronia, seja para manter a riqueza do capitalismo de forma gerida continuamente sem interrupções; seja como forma de resistência a um sistema pedagógico que se associe a um modelo de produção capitalista burguês e doutrinador das massas conforme interesses do capitalismo.

Nesse sentido, o currículo vai sendo moldado de acordo a conjuntura econômica de momento e atrelado aos movimentos da elite econômica dominante que impõe escancaradamente um modelo de formação de pessoas que serão submetidas a uma forma de repetição ou domesticação atrelada a alienação que será submetida constantemente a repetição de padrões colaborativos eficientes dentro de suas obrigações laborais.

A pesquisa problematizou as questões inerente ao ensino da matemática com sua relação entre aprendizagem e as metodologias aplicadas em que ficou constada uma lacuna teórica muito grande em termos de questões de referência, especialmente na realidade sergipana em que os alunos chegam ao final do nono ano com pouco conhecimento de habilidades e competências básicas para resolver os problemas em suas práticas diárias.

O estudo foi justificado por conseguir abordar os conhecimentos, bem como a forma como esses são tratados metodologicamente na prática docente e utilizadas para a transmissão e assimilação dos conhecimentos dos educandos, pois, para que sejam alcançados melhores resultados mediante a prática pedagógica, deve-se levar em conta os diferentes processos de ensino escolar.

Existem vários caminhos a serem seguidos com relação a essa temática. Poderíamos, entretanto, na visão de currículo que decorre da etimologia da palavra, é praticamente impossível separar a ideia de método como de caminho prescrito.

O método/metodologia na cultura ocidental são bastante antigas, ressurgindo no âmago da filosofia helênica - período clássico -na reflexão de filósofos como Platão e Aristóteles. A acepção originária de método diz respeito ao caminho a ser seguido do grego Meta = atrás, em seguida, através e hodós = caminho, referindo-se, por conseguinte, aos passos que deverão ser dados para se atingir um lugar ou um determinado fim.

Ao recorremos ao sentido etimológico de método torna-se bastante pertinente ao se considerar a educação como esse fim, especialmente, nos últimos anos, nos quais vêm sendo amplamente debatidas as melhores veredas para a formação (e, aqui, vale a pena recuperar o ideal grego de paidéia, ou seja, a formação do cidadão para a vida na pólis) de homens e mulheres capazes de viver adequadamente em sociedade, o que pressupõe a assunção de determinados papéis, com destaque para a atuação profissional, ou seja, os aspectos relacionados ao trabalho, como discutido por Hegel e Marx.

Portanto, a ideia de metodologia como artefato meramente técnico, imbuído de neutralidade foi desafiado principalmente pela teorização crítica, que identificou as relações de poder à base das "escolhas curriculares e da seleção e sistematização de conhecimentos escolares". Diante dessas definições, estabeleceu-se um estado de crise quanto à conceituação do tema, causando assim o "desgaste" do termo metodologia de aprendizagem como campo de estudo.

A literatura pedagógica aponta que as ideias iniciais propostas a essa questão nos remete ao pragmatismo e às teorias elaboradas por diversos autores europeus e de acordo com Moreira (2001), baseando-se nas ideias dos chamados pioneiros da Escola Nova que buscaram superar as muitas limitações da antiga tradição pedagógica jesuítica que até então, sustentavam o sistema educacional brasileiro.

Esse modo de entender metodologias revela que desde a origem de sua aplicação à educação escolar, liga-se, prioritariamente, às ideias de: controle do processo pedagógico; estabelecimento de prioridades segundo as finalidades da educação, de acordo com o público a que se destina e com os interesses dos atores em disputa; ordenação, sequenciação e dosagem dos conteúdos de ensino.

Neste contexto, independentemente de qual projeto queiramos adotar, a educação institucionalizada ou não, e as metodologias de ensino oficiais ou não, estão verdadeiramente no centro do processo de formação de identidade do homem, à medida que eles "determinam", se encarregam de produzir e organizar identidades culturais, de gênero, identidades sexuais, raciais etc. Silva (2001) afirma que o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimento. Ou seja, os processos metodológicos, associados a um currículo está centralmente envolvido aquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos.

Compreender os processos metodológicos como representação da cultura no quotidiano escolar requer também, uma reflexão que possibilita abrir questionamentos sobre a articulação currículo/conhecimento como processo que põe em situação estruturas

de interpretações e mediações. Estruturas que possibilitam a compreensão de que o conhecimento, neste caso, o conhecimento escolar, não deve ser entendido como algo imutável ou simplesmente mera reprodução daquilo que com anterioridade foi definido pelo que ensina.

> O específico da educação escolar é lidar com o conhecimento sistematizado (metódico): sua transmissão – assimilação/apropriação, que exige – e ao mesmo tempo permite – o desenvolvimento do raciocínio (metódico, sistemático), próprio do pensamento teórico, do conhecimento científico, que não é somente representação, descrição; mas que também não se restringe à imaginação, especulação (SAVIANI, 1998, p. 47).

Nesse sentido, a busca por uma aprendizagem significativa é pré-requisito para a formação de pessoas com pensamentos e posturas autônomas não restritas a formalidade imposta pelos currículos que são atrelados aos interesses da elite econômica dominante. Assim, melhorar a qualidade da educação é de suma importância para a diminuição de alguns dos fatores como reprovação e evasão escolar que causam consequentemente as injustiças sociais. Por outro lado surgiria o aumento do bem estar, qualidade de vida e desenvolvimento econômico da nação brasileira.

De acordo com Apple (2006) por meio da definição, incorporação e seleção do que é considerado conhecimento legitimo ou "real", por meio do estabelecimento de um consenso falso sobre o que são fatos, habilidades, esperanças e medos apropriados (e da forma que devemos avaliá-los), o sistema econômico e o cultural estão dialeticamente ligados, a medida em que a educação busca moldar as crianças e adolescentes naquelas características cognitivas e atitudinais que serão indispensáveis para seu adequado desempenho no processo de trabalho capitalista através de sua organização e relações sociais internas, ou a partir de seu currículo oficial.

Neste sentido, analisar o processo metodológico oficial utilizado pelos professores no âmbito escolar, as políticas educacionais e as alternativas[1] utilizadas pelos docentes para o desenvolvimento de sua prática pedagógica in loco, toma-se necessário, especialmente, no momento em que percebe-se a necessidade de investigar a relação entre a metodologia e aprendizagem da matemática aplicadas nas turmas de nono ano da escola estudada.

Mesmo tendo clareza de que a educação formal não é a única força ideologicamente que consolida o sistema educacional oficial, nem mesmo sozinha será capaz de fornecer uma alterativa emancipadora radical. As soluções educacionais vão além de reformas sacramentadas pelo Estado.

Agindo assim, o Estado se descompromete paulatinamente com a educação, deixando de garantir esse direito básico do cidadão, sob a desculpa de sua ineficiência e incapacidade.

Como professor da rede pública de ensino, as preocupações no que diz respeito aos processos metodológicos, sempre surgem seja no que se refere as questões metodológicas,

seja no que se refere à efetivação das aulas.

A metodologia utilizada pelos professores é essencial no direcionamento das atividades diárias do profissional de educação. Compreender de que forma os estudantes se apropriam do conhecimento toma-se fundamental, à medida que o encaminhamento dado neste processo irá influenciar de forma salutar na prática diária do professor.

A escolha por essa temática se deu porque como professor e gestor da Educação do município de Estância Sergipe, foram consideradas as contradições em relação às metodologias utilizadas pelos professores.

Ao visitamos bancos de dados de teses e dissertações digitais de algumas instituições que estão disponibilizados na intemet para verificamos o panorama das produções que têm a política curricular como tema central, observamos num levantamento preliminar um número considerável de pesquisas. Desse quantitativo percebemos que o número de dissertações de mestrado prevalecia às teses de doutorado, sendo que nesse panorama, as principais temáticas eram dentre outras: política curricular, prática curricular e proposições curriculares, proposições curriculares e propostas curriculares oficiais, propostas curriculares e formação.

Das mais de 1500 produções que fizemos levantamento que tratavam dessas temáticas, encontramos de 2016 a 2017, período de construção dessa dissertação de mestrado, apenas seis tinham como campo empírico a realidade sergipana, sendo que nenhuma tratava da educação matemática, especificamente.

Assim esse trabalho se justifica na medida em que ao pensar matemática, deve- se levar em conta a relação existente entre a aprendizagem e a metodologia aplicada. O que nos leva a crer que existe uma lacuna teórica muito grande em se tratando das questões referentes, especialmente na realidade sergipana na qual os estudantes chegam ao final do nono ano com pouco domínio das habilidades e competências básicas para resolução dos problemas em suas práticas diárias.

DESENVOLVIMENTO

No campo didático-pedagógico há um consenso sobre a necessidade de inovação nas práticas de ensino, o que impõe a necessidade de formação continuada permanente dos professores da área de matemática e suas tecnologias. O que se complementa sobre o índice de aceitação da disciplina entre os estudantes. Na verdade, existe uma plena convicção de que é preciso inovar dentro do campo do saber matemático.

Diferente do contexto em que foi criado, atualmente, o "aprender a aprender" está diretamente ligado à constante necessidade de atualização das possibilidades de empregabilidade, o que nos permite chamar este novo movimento de "neoescolanovismo" (SAVIANE,,2008, p432-433).

Esse aprender a fazer diz respeito a inserção de novas práticas de ensino capazes

de valorizar a participação ativa do estudante dentro de uma tentativa de favorecer a aprendizagem significativa a partir do desenvolvimento da autonomia de pensamentos.

Para comprovar a necessidade de oferta de formação continuada para os professores e melhor definição de estratégias motivacionais dos alunos da rede municipal de ensino de Estância-Sergipe é preciso analisar os resultados da Prova Brasil do ano de 2015 em que apenas 6% dos 7.267 alunos demonstraram o aprendizado adequado, de acordo com os dados disponibilizados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Destaca-se que a Prova Brasil é uma avaliação censitária das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino. Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo. A prova Brasil testa os alunos em duas competências: Matemática-Capacidade de resolução de problemas matemáticos; e Língua Portuguesa-Leitura e interpretação de textos.

A amostragem da Prova Brasil de 2015, permite afirmar que os estudantes da Escola Municipal Laura Cardozo Costa estão inseridos na realidade dos indicadores revelados por tal avaliação censitária realizada naquele ano. Pois, os indicadores impõem a necessidade da elaboração e execução de estratégias voltadas para a melhoria dos resultados em Matemática e Português. Para tanto, a base curricular que norteia o ensino público precisa passar por um processo avaliativo, a fim de que a educação seja aperfeiçoada de acordo como os paramentos estabelecidos para todo o Ensino Fundamental. Para tanto, dever-se-á aprimorar os processos formativos e de práticas de ensino, sobretudo em Matemática e suas Tecnologias.

A tese de mestrado teve como problema geral verificar quais eram as metodologias de ensino/aprendizagem aplicadas pelos professores de matemática do 7º,8º e 9º da Escola Municipal Laura Cardozo Costa, Estância-Sergipe. A pesquisa revela também que vários investimentos em formação dos professores e também em novas tecnologias de ensino adequadas a rotina dos estudantes devem acontecer. Também percebeu-se que no transcorrer da pesquisa os professores de matemática do Laura Cardozo Costa precisavam de um melhor serviço de acompanhamento pedagógico ou de orientação educacional especializada. E, nos pressupostos filosóficos foi constatado a pouca defesa de um conteúdo matemático que fosse envolto de uma amplitude formativa voltada para a defesa da cidadania enquanto elemento pertencente ao conceito de que os discentes eram sujeitos de direitos e deveres.

Assim, foi proposto a inclusão de metodologias ativas condizentes com as necessidades dos alunos do 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental da Escola Municipal Laura Cardozo Costa com o propósito de melhorar estrategicamente as aquisições de conteúdos matemáticos previstos para cada ano letivo.

Percebe-se que muitas vezes que a maioria dos professores encontram dificuldades

em planejar suas aulas, devido ao fato de muitas vezes não ter formação teórica metodológica necessária para compreender a verdadeira importância do ato de planejar em sua prática pedagógica. Segundo Oliveira (2007, p.21):

> [...] o ato de planejar exige aspectos básicos a serem considerados. Um primeiro aspecto é o conhecimento da realidade daquilo que se deseja planejar, quais as principais necessidades que precisam ser trabalhadas para que o planejador as evidencie faz-se necessário fazer primeiro um trabalho de sondagem da realidade daquilo que ele pretende planejar, para assim, traçar finalidades, metas ou objetivos daquilo que está mais urgente de se trabalhar

Pois, nas reflexões atuais sobre o papel da escola é notório saber que o seu objetivo principal é formar pessoas que poderão transformar suas próprias realidades, bem como das sociedades que fazem parte. Nesse caso, é preciso que haja um pleno domínio das competências e habilidades adquiridas após um processo de ensino aprendizagem realmente condizente com o que se espera cada um tenha aprendido ou adquirido.

Dessa maneira, torna-se necessário que a escola faça uma organização curricular, um planejamento eficaz e um processo de Avaliação coerente com o conteúdo trabalhado, ou seja, o processo deve ser claro, preciso e adequado à aprendizagem dos alunos.

Para tanto se faz necessário também a mudança de metodologia como diz (VASCONCELLOS, 2005, p.68). “[...] não se pode conceber uma avaliação reflexiva, crítica, emancipatória, num processo de ensino passivo, repetitivo, alienante”. A postura pedagógica do professor é de suma importância para o seu sucesso profissional diante dos alunos e até mesmo de toda a comunidade escolar.

Contudo, parece ser utópico querer que a escola seja o elo transformador de pessoas que transformarão sociedades, por conta do caráter antagônico que o setor educacional está mergulhado. Ou seja, na letra dos pressupostos filosóficos a escola é o elo decisivo para a formação de pessoas críticas, reflexivas e participativas, porém, na prática o que se presencia é uma escola amarrada aos tentáculos da elite financeira dominante que por sua vez impõe um modelo fabril positivista para se cumprir nas grades curriculares dos sistemas de ensino. Por essa razão, a educação pode ser um grande instrumento para reger essa sincronia, seja para manter a riqueza do capitalismo de forma gerida continuamente sem interrupções; seja como forma de resistência a um sistema pedagógico que se associe a um modelo de produção capitalista burguês e doutrinador das massas conforme interesses do capitalismo.

A escola acaba sendo o caminho mais curto e prático para que suas pedagogias se tornem neutras, passivas e somente atentas aos interesses postos pela mercado econômico/financeiro. Sendo que os currículos são transformados em planilhas ou instrumentais que buscam reforçar a manutenção de uma ideologia excludente.

Assim, as discussões acerca dessas questões pressupõem uma tomada de posição com relação ao entendimento do tipo de sociedade, de sujeito que se quer formar, pois

a educação deve ser vista enquanto prática de intervenção social, cabendo ao currículo, as proposições curriculares e/ou as metodologias o papel legitimador das diferenças estruturais da sociedade.

Historicamente, percebe-se que não é tarefa fácil situar o momento em que se iniciaram as preocupações a respeito dos conhecimentos e metodologias que deveriam ser apresentados nos currículos escolares. Nesse sentido, a presente tese torna-se relevante por selecionar um recorte revelador de um dos problemas do sistema de ensino brasileiro, ou seja, os conflitos existentes da escola pública em termos de pressupostos filosóficos e metodológicos. Especificamente, existe uma urgência em alcançar uma aprendizagem significativa da matemática.

Nesse sentido, uma análise das metodologias de ensino e aprendizagem da matemática do 7º, 8º, 9º anos da Escola Municipal Laura Cardozo Costa, Estância, Sergipe, permite dizer que há a necessidade de muitos ajustes de ordem pedagógica a serem realizados. A propósito, devem acontecer uma mobilização estratégica voltada para a melhoria dos indicadores desta área do saber. Pois, após pesquisa constatou-se que sejam incluídas nas práticas pedagógicas recursos didáticos adequados que possam acompanhar o dia a dia dos alunos e assim, agregar valor ao conteúdo de ensino.

A exemplo, podemos afirmar que para o avanço nas aprendizagens é preciso utilizar estratégias que coloquem os alunos no centro como protagonistas das próprias aprendizagens. Nesse caso, o professor se posicionaria como um mediador que vai intervindo e criando um ambiente de aprendizagem cada vez mais desafiador à turma que precisará buscar o conhecimento a partir de um posicionamento cada vez mais ativo. A proposta de elaboração de aulas mais ativas dialoga com as diretrizes contidas na Base Nacional Comum – BNCC.

Defende-se que o uso das metodologias ativas também é possível em espaços escolares com poucos recursos tecnológicos, desde que o professor esteja preparado para inovar nas aulas e assim sair de um modelo de ensino apenas expositivo. Assim, em casos de escolas com poucos recursos pedagógicos adequados a realidade atual defende-se a inserção da aprendizagem colaborativa e da defesa do protagonismo dos próprios alunos. Porém, caberá sempre aos professores a responsabilidade de selecionar corretamente as habilidades e competências a serem trabalhadas para que se consiga planejar e avaliar corretamente.

O ensino de Matemática normalmente provoca duas sensações contraditórias, tanto por parte de quem ensina, como por parte de quem aprende: de um lado, constatação de que se trata de uma área de conhecimento importante, de outro, a insatisfação diante dos resultados negativos obtidos com muita frequência em relação à sua aprendizagem.

A constatação da sua importância apoia-se no fato de que a Matemática desempenha papel decisivo, pois permite resolver problemas da vida cotidiana, tem muitas aplicações no mundo do trabalho e funciona como instrumento essencial para a construção de

conhecimentos em outras áreas curriculares. Do mesmo modo, interfere fortemente na formação de capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento e na agilização do raciocínio dedutivo do aluno

A insatisfação revela que há problemas a serem enfrentados, tais como a necessidade de reverter um ensino centrado em procedimentos mecânicos, desprovidos de significados para o aluno. Há urgência em reformular objetivos, rever conteúdos e buscar metodologias ativas, compatíveis com a formação que hoje a sociedade reclama

No entanto, cada professor sabe que enfrentar esses desafios não é tarefa simples, nem para ser feita solitariamente As diretrizes que norteiam o ensino de Matemática são instrumentos que pretendem estimular a busca coletiva de soluções para o ensino dessa área. Soluções que precisam transformar-se em ações cotidianas que efetivamente tornem os conhecimentos matemáticos acessíveis a todos os alunos.

Parte dos problemas referentes ao ensino de Matemática estão relacionados ao processo de formação do magistério, tanto em relação à formação inicial como a formação continuada.

A implantação de propostas inovadoras, por sua vez, esbarra na falta de uma formação profissional qualificada, na existência de concepções pedagógicas inadequadas e, ainda, nas restrições ligadas às condições de trabalho. Tais problemas acabam sendo responsáveis por muitos equívocos e distorções em relação aos fundamentos norteadores e ideias básicas que aparecem em diferentes propostas. Assim, por exemplo, as orientações sobre a abordagem de conceitos, ideias e métodos sob a perspectiva de resolução de problemas ainda são bastante desconhecidas, outras vezes a resolução de problemas tem sido incorporada como um item isolado, desenvolvido paralelamente como aplicação da aprendizagem, a partir de listagens de problemas cuja resolução depende basicamente da escolha de técnicas ou formas de resolução conhecidas pelos alunos.

As recomendações insistentemente feitas no sentido de que conteúdos são veículos para o desenvolvimento de ideias fundamentais (como as de proporcionalidade, equivalência, etc.) e devem ser selecionados levando em conta sua potencialidade quer para instrumentação para a vida, quer para o desenvolvimento do raciocínio, nem sempre são observadas.

A recomendação do uso de recursos didáticos, incluindo alguns materiais específicos, é feita em quase todas as propostas curriculares, No entanto, na prática, em sempre há clareza do papel dos recursos didáticos no processo ensino- aprendizagem, bem como da adequação do uso desses materiais, sobre os quais se projetam algumas expectativas inde vidas.

Para tanto, será necessário a definição de uma proposta que seja capaz de envolver estratégias que por sua vez exigirão um planejamento com objetivos de aprendizagem que possam ser alcançados. A prática baseada em metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem exige a participação das famílias. Elas precisarão saber o com

antecedência a proposta de trabalho que se pretende realizar para que possam contribuir na aprendizagem dos seus próprios filhos. Será preciso fornecer um roteiro contendo todas as ações que serão desenvolvidas ao longo ao longo do ano letivo.

Tanto as famílias e também os estudantes precisam de informações prévias sobre o plano de curso do professor para que se possa garantir um bom funcionamento das atividades. Na verdade, é um trabalho que exige mais responsabilidades e dedicação dos envolvidos diretamente no processo. Porém, espera-se que os resultados obtidos sejam favoráveis. Pois, a inclusão de novas possibilidades para se trabalhar matemática tendo o aluno como o centro permitirá um envolvimento ou engajamento de maneira mais significativa.

Uma prática pedagógica baseada no uso de metodologias ativas favorece a aprendizagem significativa que consiste na concepção de ensino-aprendizagem iniciado a partir do conhecimento do estudante e no contexto onde ele vive, ou seja, sua história de vida. Assim, é pertinente considerar os saberes previamente adquiridos dos alunos. Entretanto, a prática em sala com seus conteúdos desenvolvidos devem aparentar uma relevância para o discente.

Para tanto, considera-se que o ensino da matemática deve ancora-se no eixo aprendizagem/metodologia. Porém, a pesquisa realizada com os professores do 7º, 8º e 9º ano da Escola Municipal Laura Cardozo Costa, nos revelou a existência de uma lacuna quanto ao uso de estratégias adequadas e o resultado que se espera para o final do ensino fundamental. Por isso, que foi realizado um estudo capaz de abordar os conhecimentos e as metodologias utilizadas pelos professores. Pois, o que importa é que os alunos alcancem melhores resultados mediante uma prática pedagógica que leve em conta os diferentes processos de ensino escolar.

Acrescenta-se, portanto, que a metodologia utilizada pelos professores é essencial no direcionamento das atividades diárias do profissional de educação. Compreender de que forma os estudantes se apropriam do conhecimento torna-se fundamental, à medida que o encaminhamento dado neste processo irá influenciar de forma salutar na prática diária do professor.

A fundamentação teórica da pesquisa resulta de concepções e da afirmação de teóricos que dizem Metodologias respeito Ensino/Aprendizagem da Matemática nos Anos Finais do Ensino Fundamental, que realizaram pesquisas e reflexões sobre o tema do estudo.

Alguns autores e temas que formam a base teórica específica da pesquisa são: Vygotsky (2001): sobre aprendizagem e formalização escolar; Diniz (2008) sobre método; Saviani (2008) sobre metodologias de ensino; López, Calva Martin (2001) sobre planejamento de classe; Silva (2002) sobre aulas de demonstração; Santos (1963) sobre métodos lógicos; Nóvoa (2000) sobre metodologias ativas; Fiorentini e Oliveira (2013) sobre didática docente; Souza (2007) sobre recursos materiais e tecnológicos; Moran

(2006) e Castells (2000) sobre novas tecnologias; PCN (1998) sobre métodos inovadores da matemática e atividades lúdicas.

As características metodológicas da investigação teve o enfoque quantitativo, o nível de profundidade descritivo e o desenho foi não experimental. Sendo que a população e a mostra da investigação teve como instituição de observação e análise a Escola Municipal Laura Cardozo Costa, em que 150 alunos foram observados, juntamente com mais 12 professores. O que totaliza uma população investigada de 162 pessoas. As técnicas e instrumento de coleta de dados utilizadas foram: entrevista, questionário dicotômico, estruturado e fechado aplicados através de reuniões preliminares com alunos e professores para entrega de questionários e visitas à escola. Já os procedimentos de análise de dados foram: verificação e depuração; classificação; ordenamento; tabulação e contagem geral; representação de resultados em gráficos e tabelas; análise e interpretação de resultados.

No marco analítico os critérios e procedimentos de análise especifica a pesquisa levou em consideração o levantamento de dados coletados através de questionário dicotômico, estruturado e fechado. Ou seja, foi elaborado tendo em vista o quantitativo das opções de respostas pelos descritores: (SIM, NÃO), (NUNCA E SEMPRE).

CONCLUSÃO

As conclusões iniciais da pesquisa falam as metodologias de ensino/aprendizagem aplicadas pelos professores de matemática do 7°, 8° 9° anos do Ensino Fundamental (da Escola Municipal Laura Cardozo Costa em Estância/SE), para a aquisição de conhecimentos e foi contemplada através dos questionamentos relacionados à primeira dimensão. Nesse sentido, em resposta a esse objetivo, pode se considerar que professores e alunos confirmaram que no planejamento das aulas há a preocupação em desenvolver aulas de demonstração e utilizar métodos lógicos para a compreensão dos conteúdos matemáticos.

A respeito do segundo objetivo especifico, o estudo buscou identificar as metodologias ativas usadas pelos professores para aquisição de conhecimentos da matemática pelos alunos, for possível trabalhar a segunda dimensão proposta, em que foi possível identificar que alguns professores confessaram não utilizar recursos tecnológicos ou cartilhas inovadoras em suas aulas. No entanto, a maioria dos professores afirmou buscar esse recurso para incentivar a participação dos alunos em sala de aula.

A fim de fornecer resultado ao terceiro objetivo específico que procurou detalhar as alternativas metodológicas utilizadas pelos professores de matemática da unida de ensino estudada, a terceira dimensão foi tratada em questionamentos abordaram os métodos inovadores e atividades lúdicas em desenvolvimento escola.

Nesse interim, a esse objetivo detectou-se que a maioria dos docentes afirmou utilizar com frequência jogos educativos e livros paradidáticos da matemática em suas aulas, bem como acreditam estar trabalhando para mudar a qualidade do Ensino

Fundamental e melhorar o processo de ensino e aprendizagem da matemática. Contudo, há um contraponto no depoimento dos estudantes a esse respeito, pois a maioria relata não participar de aulas com o uso de tais recursos.

Pelos dados coletados nesta pesquisa ficou evidenciado que os professores da unidade de ensino estudada, procuram, em sua maioria, introduzir à suas práticas diárias os elementos de uma educação inovadora, embora ainda haja resistência de parcela do corpo docente. Percebe-se que há problemas antigos e novos que devem ser pensados e solucionados no âmbito da prática em sala de aula e do planejamento dos gestores da educação no Brasil. Os resultados obtidos através do trabalho de campo demonstraram que há uma necessidade iminente em fazer-se uso de recursos didáticos adequados e que possam acompanhar o dia a dia dos alunos, que são constantemente cercados por novas tecnologias.

Enquanto os profissionais da educação colocarem as novas tecnologias no papel de vilões da educação, não avançarão. É preciso reverter esse quadro e atribuir novos usos que possam estar alinhados ao processo de ensino-aprendizagem e servir-se desses usos para a melhoria do ensino.

REFERÊNCIAS

APPLE, M (2002.) **Ideologia e currículo**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, __, Educação e poder. Porto Alegre: Artes Médicas

BASTOS, Manoel de Jesus. (2017) **A importância da didática na formação docente**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 02, Vol. 14. pp 64-70 Janeiro. ISSN: 2448-0959

BRASIL. (1998). **Parâmetros curriculares nacionais:** matemática. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 142p.

BICUDO, Irineu. (2002) **Demonstração em Matemática.** BOLEMA: Boletim de Educação Matemática, Ano 15, nº 18, p.79-90. Rio Claro: UNESP.

BRIGNOL, S.M.S. (2004). **Novas tecnologias de informação e comunicação nas relações de aprendizagem da estatística no ensino médio**. 32f. Monografia (Especialização em Educação Estatística com Ênfase em Softwares Estatísticos) - Faculdade Jorge Amado, Salvador.

BRUNER, J. S. (1978). **O processo da Educação.** São Paulo, Nacional.

CASTELLS, M. (2000). **A sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra, 3ª ed..

CERQUEIRA, J. B.; FERREIRA, E. M. B.(2007) **Recursos didáticos na educação especial.** Instituto Benjamin Constante, Rio de Janeiro. Disponível em: . Acesso em: 05 março- 2018.

COVA, C. (2013) **Estrategias de enseñanza y de aprendizaje empleadas por los (as) docentes de matemáticas y su Incidencia en el rendimiento académico de los (as) estudiantes de 4to año del liceo bolivariano "Creación Cantarrana" período 2011** - 2012, Cumaná estado Sucre. (Tesis de licenciatura) Recuperada el 1 de enero de 2018 de http://ri.bib.udo.edu.ve/bitstream/123456789/3711/1/Tesis-CovaC.doc.pdf

DÍAZ BARRIGA, F. y HERNÁNDEZ, G. (2003). **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo:** una interpretación constructivista (2 ed.). México: Mc Graw Hill.

MEJÍA, Carlos A., (2012). **Didáctica de las matemáticas**. Tegucigalpa. Honduras. Copicentro JIRETH.

MÉSZÁROS, István. (2006) **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo.

MIGUEL, José Carlos. (2008) **O ensino de matemática na perspectiva da formação de conceitos:** implicações teórico- metodológicas. São Paulo: UNESP. MORÁN, J.M.; BEHRENS, M.A.; MASETTO, M.T. (2006) Novas tecnologias e mediações pedagógicas. 12ª ed. Campinas: Papirus.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. (2001) **Currículos e programas no Brasil.** 8 ed. São Paulo: Papirus.

MOREIRA, P. C. (2012) **3+1 e suas (In) Variantes: reflexões sobre as possibilidades de umanova estrutura curricular na licenciatura em matemática**. Bolema, Rio Claro-SO. v.26. n. 44, p.1137-1150. Dez.

NÓVOA, A. (1992) **Formação de professores e profissão docente**. In A. Nóvoa (Org.), Os professores e a sua formação. pp. 15-33. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

NÓVOA, A. et al. (2000) **Os professores e as histórias da sua vida**. In A. Nóvoa (Org). Vidas de Professores. 2ª ed. pp. 11- 30. Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA, Martha Khol de. (1993) **Vygotsky**. São Paulo: Scipione.

PEREIRA, A. (2017) **Uso de jogos digitais no desenvolvimento de competências curriculares da matemática.** Tese (Doutorado em Ciência da Computação) - Instituto de Matemática e Estatística, Universidade de São Paulo, São Paulo,Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/45/45134/tde-15092017-114725/>.Acesso em: 2018-03-15.

PIMIENTA PRIETO, JULIO H. (2007) **Constructivismo: Estrategias para aprender a aprender.** Tercera edición PEARSON EDUCACIÓN, México, ISBN 13: 978-970-26-1041-0. PONTE, J.P. (2000) **Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores:** que desafios? Revista Iberoamericana de Educación, Madrid, n.24, p. 63-90.

SANTOS, Mário Ferreira dos. (1963) **Métodos lógicos e dialécticos.** 3 ed. Livraria e Editora Logos Ltda: São Paulo.

SAVIANI, N, (1998.) **Saber escolar, currículo e didática:** problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 2 ed. São Paulo: Autores Associados.

SILVA, Tomaz Tadeu. (2001.) **O currículo como fetiche:** a poética e a política do texto curricular. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica.

SILVA, Tomaz Tadeu. (2002) **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica.

SOUZA, S. E. (2007) **O uso de recursos didáticos no ensino escolar.** In: I ENCOSTAKE, R. (2013) Pesquisa qualitativa/naturalista: problemas epistemológicos. TUJ, M. (2006). Didáctica de la matemática y aprendizaje significativo (Tésis de licenciatura inédita). Universidad Rafael Landívar, Campus de Quetzaltenango, Quetzaltenango, Guatemala.

VALERIANO, Dalton L. **Gerenciamento estratégico e administração por projetos**. São Paulo: Makron Books, 2001.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. (2005). **Avaliação:** concepção dialética- libertadora do processo de avaliação escolar. 15 ed. São Paulo: Libertad.

VIEIRA. D. C. O. MARTINS, P. L. O. (2009) **As disciplinas de didática nos cursos de licenciatura.** IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 26 a 29 de outubro, PUCPR.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. (2001) **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: VYGOTSKY, Lev Semyonovitch.; LURIA, Alexander Romanovitch.; LEONTIEV, Aleksei Nikolaievitch.; Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone.NTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇAO, IV JORNADA DE PRÁTICA DE ENSINO, XIII SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM: “INFANCIA E PRATICAS EDUCATIVAS”. Maringá, PR.

ZEICHNER, K. M. (2010). **Repensando as conexões entre a formação na Universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades.** Tradução de Marcelo de Andrade Pereira (UFSM). Educação, Santa Maria, v. 35, n.3, p. 479- 504, set./dez.

VANESSA FREITAG DE ARAÚJO - Possui graduação em Pedagogia (2007) e Filosofia (2016), pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). É especialista em Educação a Distância (2011), História: Cultura, Economia e Política (2012) e em Atendimento Educacional Especializado (2016). Em 2010 obteve seu mestrado em Educação, sendo bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e em 2018 doutorou-se em Educação, ambos pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá. Seu segundo mestrado foi realizado pelo Programa de Pós-graduação em Filosofia (PGF), também pela Universidade Estadual de Maringá, defendido em 2021. É pesquisadora integrante do "Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil Inclusiva" (GEEII) e do projeto "Práticas de alfabetização e de letramento: das políticas educacionais às atividades escolares". Possui experiência na Educação Básica e Ensino Superior. Atuou no Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), no Programa Residência Pedagógica e na Universidade Aberta do Brasil (UAB). Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP), da Universidade Estadual de Maringá.

A

B

C

D

E

ÍNDICE REMISSIVO



A educação enquanto fenômeno social:

Propósitos econômicos, políticos e culturais

2

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

@atenaeditora

www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena Editora

Ano 2023



A educação enquanto fenômeno social:

Propósitos econômicos, políticos e culturais

2

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

@atenaeditora

www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena Editora

Ano 2023